



ZBBS

Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung

Schwerpunkt: Methoden der Bildinterpretation

- Der Unternehmensberater als Charismatiker.
Hermeneutische Wissenssoziologie und die Interpretation von Homepages
- Clipping gender. Mediale Einzelbilder, Sequenzen und Bild-Nachbarschaften
im Rahmen einer fokussierten Relationsanalyse
- Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse
am Beispiel schulischer Alltagsszenen
- Bildrezeption als Praxis

Allgemeiner Teil

- Klassenräume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte
des Schülerhandelns

Werkstatt

- Methodische Anmerkungen zur Verbalisierung von „Sozial Leisem“



5. Jg. 1/2004

ISSN 1438-8324

Inhaltsverzeichnis

Themenschwerpunkt: Methoden der Bildinterpretation

Ralf Bohnsack/ Heinz-Hermann Krüger	Methoden der Bildinterpretation – Einführung in den Themenschwerpunkt	3
Jo Reichertz/ Nadine Marth	Abschied vom Glauben an die Allmacht der Rationalität? oder: Der Unternehmensberater als Charismatiker. Lässt sich die hermeneutische Wissenssoziologie für die Interpretation einer Homepage nutzen? ...	7
Birgit Richard	Clipping gender. Mediale Einzelbilder, Sequenzen und Bild-Nachbarschaften im Rahmen einer fokussierten Relationsanalyse	29
Monika Wagner-Willi	Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen	49
Burkard Michel	Bildrezeption als Praxis. Dokumentarische Analyse von Sinnbildungsprozessen bei der Rezeption von Fotografien	67

Allgemeiner Teil

Georg Breidenstein	KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns ...	87
--------------------	---	----

Werkstatt

Michael Meier	Das Mona Lisa Problem – Methodische Anmerkungen zur Verbalisierung von ‚Sozial Leisem‘	109
---------------	--	-----

Rezensionen

Johannes Bilstein	Rezensionsaufsatz: Nicht mehr ganz so fremdes Terrain: Bildinterpretationen in der Erziehungswissenschaft	117
Susanne Pietsch/ Friederike Heintel	Zocher, Ute (2000): Entdeckendes Lernen lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung	124
Lothar Krappmann	Chassé, Karl August/Zander, Margherita/Rasch, Konstanze (2003): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen	126
Mitteilungen	131
Autorinnen und Autoren	135

Ralf Bohnsack/Heinz-Hermann Krüger

Methoden der Bildinterpretation – Einführung in den Themenschwerpunkt

Die zunehmende Bedeutung der Bildmedien stellt eine Herausforderung für die empirische Methodik in den Sozial- und Erziehungswissenschaften dar. Es wird immer offensichtlicher, dass im Medium des Bildes, im Medium der Ikonizität, Prozesse der Verständigung und Sinnvermittlung sich vollziehen, zu deren Deutung und Interpretation empirisch-methodisch gesicherte Zugänge bisher kaum vorliegen. In diesem Zusammenhang werden wir dann auch zunehmend daran erinnert, dass Bilder nicht nur im Bereich der massenmedialen Produktion, sondern bereits auf ganz elementaren Ebenen der alltäglichen Verständigung und des Lernens, der Sozialisation und der Bildung ein zentrales Medium darstellen. Unsere Wirklichkeit wird in umfassender Weise durch Bilder nicht lediglich repräsentiert, sondern auch konstituiert, also hergestellt. Und Letzteres nicht allein auf dem Wege, dass wir mit Hilfe von Bildern unsere Welt deuten. Vielmehr sind Bilder *handlungsleitend* – insbesondere in der Form ‚innerer Bilder‘. Soziale Situationen und Szenarien werden in Form innerer Bilder gelernt, im Medium des Bildes erinnert. Indem sie in wesentlicher Hinsicht bildhaft im Gedächtnis sedimentiert sind, ermöglichen sie uns, unser Handeln an diesen sozialen Szenarien in adäquater Weise zu orientieren.

Die sozialwissenschaftliche Handlungstheorie hat diesen Wissensbeständen, deren Träger das Bild ist, kaum Rechnung getragen. Diese Wissensbestände sind vorreflexiver Art. Es handelt sich um ein implizites oder stillschweigendes Wissen. Wenn überhaupt, so sind es die qualitativ-rekonstruktiven Verfahren, die einen empirisch-methodischen Zugang zu dieser Ebene des Wissens zu eröffnen vermögen.

Nimmt man aber die Entwicklung der Methoden der Bildinterpretation im Bereich der qualitativen Forschung in den Blick, so zeigt sich paradoxerweise, dass die Verfeinerung und Etablierung der qualitativen Methoden in den letzten 25 Jahren in zunehmendem Maße zu einer Marginalisierung des Bildes geführt hat. Dies hängt zum einem damit zusammen, dass die qualitative Methodologie in besonders radikaler Weise vom *linguistic turn* erfasst worden ist, der seit den siebziger Jahren die Sozialwissenschaften geprägt hat. Der *linguistic turn* hatte es in der sozialwissenschaftlichen Empirie besonders leicht, weil schon vorher dort bekanntermaßen eine Prämisse Gültigkeit hatte, die in allen etablierten sozialwissenschaftlichen Methodologien Anerkennung findet: Wirklich-

keit muss, wenn sie wissenschaftliche Relevanz gewinnen will, in Form von Beobachtungssätzen oder ‚Protokollsätzen‘, also in Form von Texten, vorliegen.

Dieser Prämisse der konventionellen Methodologie ist die qualitative oder rekonstruktive Sozialforschung nicht nur gefolgt. Vielmehr hat sie aus dieser Prämisse noch weitergehende Konsequenzen gezogen: Nur dort, wo das sprachliche, das verbale Handeln der Erforschten, also die von ihnen selbst produzierten Texte, die Ursprungsdaten darstellen, brauchen diese nicht noch einmal durch die Forscher oder Beobachter in Texte, also in Protokoll- oder Beobachtungssätze transformiert zu werden. Diese Transformation ist aber im Bereich der Bildinterpretation naturgemäß in besonderem Maße notwendig und stellt diese – wie auch beispielsweise die teilnehmende Beobachtung – sogleich unter den Verdacht der mangelnden Validität. All dies hat zu einer ‚Fixierung‘ auf das Modell der Textinterpretation in den qualitativen Methoden geführt. Tendenzen zu deren Überwindung lassen sich noch am ehesten in der Erziehungswissenschaft finden (vgl. u.a. Mollenhauer 1997; Ehrenspeck/Schäffer 2003; Mietzner/Pilarczyk 2002).

Es ist insbesondere die derart ausgeprägte Orientierung der etablierten qualitativen Methodologien am Modell der Textinterpretation, welche Fragen aufwirft, die für die Entwicklung von Methoden der Bildinterpretation von zentraler Bedeutung sind:

- Wie ist es möglich, den Besonderheiten ikonischer Zeichen (vgl. Eco 1994), der Eigensinnigkeit des Bildes, also seiner – vom sprachlichen und textlichen Vorwissen strikt zu trennenden – Eigenlogik, gerecht zu werden (vgl. auch Krüger 2000, S. 338)? Welche Konsequenzen hat dies für die Entwicklung von Methoden der Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2003)?
- Hier stellt sich insbesondere die Frage, ob das für alle neueren Verfahren der Textinterpretation zentrale Prinzip der Sequenzanalyse der Eigenlogik des Bildes Rechnung zu tragen vermag. Oder ob für den methodischen Zugang zum Bild nicht vielmehr dessen ‚Simultanstruktur‘ ausschlaggebend ist.
- In diesem Zusammenhang gilt es auch zu klären, inwieweit methodisch erprobte Zugänge zum Standbild auf bewegte Bilder übertragbar sind.
- Wenn wir das Bild als „ein nach immanenten Gesetzen konstruiertes und in seiner Eigengesetzlichkeit evidenten System“ erfassen wollen, wie es beispielsweise beim Kunsthistoriker Imdahl (1979, S. 10) heißt, müssen wir Sorge tragen, dass wir jenes uns durch das Bild vermittelte Sinnsystem von unserem sprachlich-textlichen Vorwissen in methodisch kontrollierter Weise zu differenzieren vermögen. Dass wir, wenn wir dem Bild in seiner Eigenlogik gerecht werden wollen, dieses sprachlich-textliche Vorwissen zu kontrollieren oder sogar einzuklammern und zu ‚verdrängen‘ haben, darin stimmen die bedeutsamsten Methodologien der Bildinterpretation weitgehend überein – von der Semiotik oder Semiologie (Barthes 1990) über Foucault (1971) bis hin zur Kunstgeschichte in der Tradition von Panofsky (1975), wie sie u.a. von Imdahl (1979) kritisch weiterentwickelt wurde.

Insofern die qualitativen Methoden wie die Bildwissenschaften ganz allgemein auf Erfahrungen und Systematisierungen der Kunstgeschichte zurückzugreifen vermögen, könnte, wie Mitchell (1997, S. 17) betont, „sich die Marginalität der Kunstgeschichte durchaus in eine Position des intellektuellen Zentrums“ der Humanwissenschaften wandeln. Wie auch immer dies einzuschätzen ist, so erscheint es in jedem Fall sinnvoll, dass die wesentlich sozialwissenschaftlich geprägten qualitativen Methoden zunehmend auch Anschlüsse an geisteswissen-

schaftliche Traditionen suchen. Die Erziehungswissenschaften sind in dieser Hinsicht insofern in einer günstigen Lage, als dort unter diesem Aspekt die Bedeutung des Bildes im Kontext von Bildung vergleichsweise deutlich ins Zentrum gerückt worden ist (vgl. u.a. Schäfer/Wulf 1999). Eine Affinität von geisteswissenschaftlicher Tradition und qualitativer Forschung wird bspw. dort deutlich, wo die in „bildungstheoretischer Absicht“ von Mollenhauer (1983, S. 173) vorgelegte Bildinterpretation auf der Basis der Ikonologie von Panofsky (vgl. 1975) und der Ikonik von Imdahl (1979) oder die von Rittelmeyer und Parmentier (2001) in ähnlicher Absicht vorgelegten Bildinterpretationen sich zugleich auch als Beiträge zur Entwicklung von qualitativen Methoden der Bildanalyse lesen lassen.

Einige der in dieser Einleitung aufgeworfenen Fragen werden in den Beiträgen im Themenschwerpunkt dieses Heftes vertiefend diskutiert. Dabei bilden – wie dies ganz allgemein dem Selbstverständnis qualitativer Methoden entspricht – in allen Beiträgen nicht methodologische Fragestellungen den Ausgangspunkt, sondern am Anfang stehen Aufgabenstellungen der empirischen Forschungspraxis, die dann methodologisch durchleuchtet werden.

Jo Reichertz und *Nadine Marth* analysieren in ihrem Artikel die Homepage einer österreichischen Firma für Unternehmensberatung mit dem Verfahren der hermeneutischen Wissenssoziologie. Bei der Interpretation der Homepage als neuer Datensorte geht es ihnen vor diesem Hintergrund vor allem um die Auffindung der objektiven Bedeutung der Bildgestaltung und der durch sie eingefangenen Handlung im Bild. Bei der Deutung des Photos der Beratergruppe auf der Homepage arbeiten sie als dessen zentrale Sinnfigur „die Inszenierung von Gruppencharisma“ heraus und ordnen abschließend dieses Analyseergebnis in eine aktuelle Zeitdiagnose ein.

Birgit Richard stellt in ihrem Beitrag eine Analysemethode für die Auswertung von Musikvideoclips vor, die die Entschlüsselung der Produktionsästhetik dieser Clips ins Zentrum rückt und sich medientheoretisch an dem Konzept des ‚shifting image‘ orientiert. Das methodische Vorgehen zeichnet sich dadurch aus, dass es in Anlehnung an Verfahren der Filmanalyse die Auswertung von Einzelvideos und ihren Schlüsselbildern mit denen anderer Clips zu thematisch fokussierten Bildnachbarschaften zusammenfasst und in einen soziokulturellen Kontext einordnet. Am Beispiel der Interpretation eines Musikvideoclips von Madonna und von zwei Clips aus dem Genre des Hip-Hop wird anschließend aufgezeigt, inwieweit in aktuellen Musikvideoclips traditionelle Geschlechterrollenstereotypen destruiert werden.

Monika Wagner-Willi beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der methodologischen und methodischen Diskussion videographischer Verfahren. Dabei stützt sie sich auf ein videographisch angelegtes Forschungsprojekt an einer Berliner Grundschule, das die rituellen Praxen von Kindern beim Übergang von der Hofpause in den Unterricht untersucht hat. Unter Bezug auf die Methodologie qualitativer Verfahren wird zunächst das Spezifische des videografischen Materials herausgearbeitet. An zwei Beispielen aus ihrer Forschungspraxis erläutert sie anschließend das methodische Vorgehen bei der dokumentarischen Videointerpretation, die zwischen unterschiedlichen Interpretationsebenen differenziert, die Verschränkung von Simultanität und Sequenzialität explizit berücksichtigt und die komparative Analyse mit einbezieht.

Während die ersten drei Beiträge in diesem Thementeil sich unter verschiedenen methodischen Blickwinkeln mit der Analyse von Bildmaterial beschäftigen, setzt der Artikel von *Burkard Michel* einen anderen Akzent. Im Zentrum

steht hier die Frage, wie Bilder angeeignet, verarbeitet und verstanden werden. Dabei zeigt er am Beispiel von drei Gruppendiskussionen zur Rezeption und Beurteilung eines Familienfotos auf, dass mit Hilfe der Dokumentarischen Methode unterschiedliche kollektive und jeweils habituspezifische Bildrezeptionsprozesse rekonstruiert werden können.

Literatur

- Barthes, R.: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Kritische Essays III. Frankfurt a.M. 1990 (Original: 1982)
- Bohnsack, R.: Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003), H. 2, S. 239-256
- Eco, U.: Einführung in die Semiotik. München 1994 (8. Auflage)
- Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen 2003
- Foucault, M.: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt a.M. 1971 (Original: 1966)
- Imdahl, M.: Überlegungen zur Identität des Bildes. In: Marquard, O./Stierle, K. (Hrsg.): Reihe: Poetik und Hermeneutik. München 1979, S. 187-211
- Krüger, H.-H.: Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (2000), H. 3, S. 381-400
- Mietzner, U./Pilarzyk, U.: Das Visuelle in Bildung und Erziehung. Fotografie als Quelle in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Unveröff. Habilitationsschrift. Berlin 2002
- Mitchell, W.J.T.: Der Pictorial Turn. In: Kravagna, C. (Hrsg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin 1997, S. 15-40
- Mollenhauer, K.: Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 1997, S. 247-264
- Mollenhauer, K.: Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1983), H. 2, S. 173-194
- Panofsky, E.: Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln 1975, S. 36-67 (Erst erscheinen 1955)
- Rittelmeyer, Ch./Parmentier, M.: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt 2001
- Schäfer, G./Wulf, C. (Hrsg.): Bild – Bilder – Bildung. Weinheim 1999

Jo Reichertz, Nadine Marth

Abschied vom Glauben an die Allmacht der Rationalität? oder: Der Unternehmensberater als Charismatiker

Lässt sich die hermeneutische Wissenssoziologie für die Interpretation einer Homepage nutzen?

The End of Faith in the Omnipotence of Rationality?
Or: The Charismatic Management Consultant

Can hermeneutic sociology of knowledge be applied to the interpretation of websites?

Zusammenfassung

Auf der Suche nach einer Methode und Methodologie zur Interpretation von Homepages schlägt dieser Artikel einen Ansatz in der Tradition einer hermeneutisch vorgehenden Wissenssoziologie vor, um die komplexe Bedeutungsstruktur einer Homepage zu erfassen. Da Homepages als eine neue Datensorte aufgefasst werden, kann eine bloße Übertragung von Verfahren der Text- und Bildinterpretation nicht als Lösung angesehen werden. Der erste Teil des Aufsatzes beschäftigt sich mit der methodologischen Reflexion der Interpretation von Homepages und der Frage nach Situations- und Handlungstypisierungen. Im zweiten Teil werden dann die allerersten Schritte einer solchen Homepageinterpretation am Beispiel der Online-Präsentation eines österreichischen Beratungsunternehmens und insbesondere des dort verwendeten Fotos auf der ersten Seite der Homepage vorgestellt. Abschließend wird von dieser Interpretation ausgehend diskutiert, wie solche Unternehmen ihr berufliches Tun legitimieren.

Abstract

In search of a method and a methodology for the interpretation of websites, this article suggests an approach based upon the tradition of hermeneutic sociology of knowledge to grasp the complex meaning structure of websites. Since websites comprise a new kind of data, a mere transfer of the methods traditionally used to interpret texts and images cannot be considered a solution. The first part of the essay deals with the methodological reflection on the interpretation of websites and the question of framing situations and actions. The second section demonstrates the very first steps of this type of interpretation illustrated by an Austrian management consultancy's online presentation and, in particular, the picture used on the homepage of their website. In conclusion, the paper discusses how such companies legitimate their professional work.

Im Folgenden wollen wir versuchen, einen Teil der Frontseite der Homepage einer österreichischen Firma für Unternehmensberatung mit dem Verfahren der hermeneutischen Wissenssoziologie zu interpretieren. Dies kann und will nur ein erster und (in seiner Reichweite) sehr begrenzter Versuch sein, dem weitere folgen müssen.

Die Rekonstruktion der Bedeutung einer so komplexen Sinnstruktur, wie sie einer Homepage zu Eigen ist, stellt die Sozialforschung vor eine Reihe neuer Probleme. Denn ohne Zweifel kann die Auslegung einer Homepage sich nicht darin erschöpfen, mehr oder weniger erprobte und bewährte Verfahren der Text- und Bildinterpretation und deren Methodologie auf die neue Datensorte (und Homepages sind eine neue Datensorte) bruchlos anzuwenden. Zu unklar ist nämlich, mit welcher Art von Daten man es überhaupt zu tun hat, wo ihre Ränder sind, wer als Autor in Frage kommt, ob es in der Nutzergemeinschaft feste und einheitliche ‚Regeln‘ des Gebrauchs gibt und was mit ‚Sinn‘ oder ‚Bedeutung‘ solcher Artefakte überhaupt adressiert ist. Diese Fragen stellten sich vor einigen Jahrzehnten auch bei der Interpretation von Texten (und etwas später auch für die Deutung von audiovisuellen Daten). Mittlerweile sind innerhalb der wichtigsten Verfahren qualitativer Sozialforschung für die Interpretation von *Texten* (und in einigen Fällen auch für die Deutung von Bildern¹) methodologisch fundierte und (mal mehr, mal weniger überzeugende) Antworten erarbeitet worden. Auf diese Antworten können sich heute alle Anwender der jeweiligen Methoden bei jeder weiteren Interpretation stützen, ohne sie jeweils zu problematisieren, kritisch zu hinterfragen, so dass oft auch die Probleme nicht mehr ins Bewusstsein kommen.

Eine solche ‚komfortable‘ Situation findet der Interpret von Homepages allerdings nicht vor: Alle die oben genannten Fragen sind im Hinblick auf diese Datensorte noch völlig ungeklärt – auch weil es aus sozialwissenschaftlicher Sicht nur sehr wenige Versuche gibt, solche Daten zu interpretieren.² Weil die sozialwissenschaftliche Ausdeutung von Homepages erst am Anfang steht, soll hier versucht werden, erste Antworten auf die o.a. Fragen vorzuschlagen³ und zu erproben. Dieser methodologischen Reflexion des eigenen interpretatorischen Tuns dient der erste Teil des Aufsatzes. Im zweiten Teil sollen dann die Hauptlinien der Deutung eines Teils der Homepages, nämlich des Fotos als zentrales Bedeutungselement, vorgestellt werden, um dann schlussendlich die Analyseergebnisse in eine skizzenhafte Zeitdiagnostik einzurücken und zu diskutieren.

1. Methodologische Vorüberlegungen zur Interpretation von Homepages

Akteure greifen bei der Gestaltung ihres Handelns unentwegt und notwendigerweise auf Handlungstypen, Kommunikationsgattungen, Formate, Rahmen etc. zurück, um sich und andere zu orientieren – darüber, wo man ist, wie man etwas meint und wie man etwas versteht. Diese Nutzung gesellschaftlicher Typisierungen von Situationen hilft dabei, Handlungen anderer und auch die eigenen zu identifizieren oder sie anderen verständlich zu machen – also sich selbst, aber auch den sozialen Ort des anderen zu finden. Dieser gesellschaftliche Bestand an Situations- und Handlungstypisierungen (Rahmen) ist Ergebnis der Geschichte einer Interaktionsgemeinschaft oder besser: er besteht aus – im Laufe der Geschichte absedimentierten – Handlungsmustern und -abfolgen, die sich in dieser Gemeinschaft bis zu diesem Zeitpunkt als ‚erfolgreich‘ (the fittest) bewährt haben.

Diese Rahmen organisieren einerseits die Erfahrung mit dem Anderen und der Welt und natürlich auch mit Kommunikation (Goffman 1977, S. 19), sie finden andererseits aber auch Anwendung bei jeder Art symbolischer wie nicht-symbolischer Interaktion. Dabei wirken sie nicht handlungsnormierend (erst recht nicht handlungsdeterminierend) über eine ihnen eigene strukturelle Kraft, sondern sie geben bewährte Interpretations- und Handlungsmuster vor, an die man sich (wenn auch mit für den einzelnen Akteur typischen Abschattierungen) anschließt, will man in der jeweiligen Interaktionsgemeinschaft verstanden werden und verstanden bleiben. Dabei steht es jedem Akteur frei, neue an das gesellschaftliche Leben anschlussfähige Typen zu (er)finden. Deshalb sind sie „prinzipiell mehrdeutige und deshalb für die beteiligten Subjekte interpretationsbedürftige Regeln (...). Ihr Situations- und Ereignisbezug verleiht ihnen eine gewisse Flüchtigkeit“ (Lüders 1992, S. 16).

Rahmen müssen also, gerade wegen ihrer Veränderbarkeit im Laufe jeder Interaktion, immer wieder neu bekräftigt und ratifiziert werden. In welchem Rahmen man sich gerade befindet, darüber gibt die Geschichte der Interaktion, also der Kontext, Auskunft. Wenn man nicht weiß, in welchem Kontext man sich befindet, kann man über die Bedeutung von Interaktionszügen nichts sagen. Diese Rahmen tönen die Bedeutung des Gerahmten nicht nur graduell ab, sondern sie bestimmen es entscheidend. Sie grenzen das Innere gegen das Äußere ab, heben es heraus und betten es zugleich ein (vgl. Goffman 1977). Erst durch diese Beigabe erlangt der ‚Inhalt‘ seine Bedeutung oder anders: „Die Rahmung macht die Botschaft“ (Soeffner 1992, S. 166).

Was ist nun der Rahmen einer Homepage oder genauer: der ersten *offiziellen* Seite einer Homepage, also (in terms der Interpretation) der ersten Sequenzstelle? Erst einmal: *Die Homepage ist (wie natürlich auch deren erste Sequenzstelle) ein historisch neuer Rahmen, die ihren Ort und ihre genaue Bedeutung noch sucht.* Im Weiteren werden wir uns vor allem auf die Analyse der ersten offiziellen⁴ Sequenzstelle einer Homepage beschränken. Dies deshalb, weil dieser Frontseite (so unsere Kenntnis der Bedeutung solcher Seiten) eine wesentliche, das Späterkommende bereits vorinterpretierende Funktion zukommt, mithin wir es mit einer offiziell abgesegneten zentralen Selbstdeutung zu tun haben.

Für welche Handlungen die erste Sequenzstelle einer Homepage gut ist und was sie bedeutet, wird zur Zeit noch weltweit ausgehandelt, und das Ergebnis dieses Prozesses steht noch lange nicht fest – auch weil es noch nicht die *eine* Form der ersten Seite einer Homepage gibt. Anschluss sucht die erste Sequenzstelle einer Homepage allerdings (das kann aus unserer Sicht schon jetzt gesagt werden) zu vier bekannten Rahmen, von denen sie sich Teile ihrer Bedeutung ausleiht:

Bezogen auf ihre *Funktion* siedelt die Homepage gleich in der Nähe von zwei vertrauten Rahmen: So liegt sie zum einen (mal mehr, mal weniger) in der Nähe der *Werbeanzeige*, da sie nicht allein den Eigennamen von etwas nennt, sondern versucht, für das hinter ihr Stehende einzunehmen. Zum anderen berührt die Homepage in gewisser Weise auch das *Inhaltsverzeichnis*: Sie nennt die einzelnen Kapitel und zeigt den Weg dorthin. Im Hinblick auf ihre *Topologie* ist die Homepage mit dem *Buchcover* verwandt. Sie ist nämlich die oberste und öffentliche Frontseite eines tief, wenn auch nicht unbedingt linear gestaffelten und strategisch gestalteten Bedeutungsgefüges. Betrachtet man die *Gestalt* der Homepage, dann sind Parallelen zu einer *Graphik* gegeben. Sie verbindet diverse Bild-, Text- und Formelemente zu einem neuen Ganzen, wobei die einzelnen

Elemente in unterschiedlicher Weise aufeinander bezogen sein können: sie können einander bekräftigen, ironisieren, dementieren oder widersprechen.

Weil also Homepages solch komplexe Bedeutungsgefüge sind und zudem der Prozess der Bedeutungszuschreibung noch nicht abgeschlossen ist, ist es ausgesprochen schwierig, ihre Bedeutung zu verstehen oder genauer: zu rekonstruieren. Die Frage „Was hat man eigentlich erreicht, wenn man die erste Seite einer Homepage interpretiert hat?“ gliedert sich selbst wieder in eine Reihe weiterer Fragen. Zum Ersten sind damit all die Fragen adressiert, die sich auf die Reichweite und Angemessenheit der Interpretation der ersten Seite oder der Oberfläche beziehen, die wir hier unter der amerikanischen Lebensweisheit: „You can't judge a book by looking at its cover“ zusammenfassen wollen. Zum Zweiten stellt sich die Frage, welches Element sinnvollerweise die erste Sequenzstelle der ersten Sequenzstellen genannt werden kann: Womit soll die Interpretation beginnen? Mit dem ersten Zeichen links oben, wie bei einem Buch, oder bei dem hervorgehobenen oder bei dem zentralen Element der Gesamtgraphik? Und zum Dritten fragt sich, welche Bedeutung hier gedeutet werden soll. Geht es um die Rekonstruktion der *Intention* des oder der Produzenten der Homepage oder der Auftraggeber, also um das, was einzelne Macher bewusst mit der Gestaltung der Homepage erreichen wollen? Oder soll angezielt werden, die notwendigerweise singuläre und *subjektive Zuschreibung von Bedeutung* im Moment der Rezeption zu ermitteln, also das zu bestimmen, was im Augenblick der Aneignung im Bewusstsein des Rezipienten geschieht? Oder will man gar (dem Programm der *cultural studies* folgend – vgl. hierzu Bromley/Göttlich/Winter 1999; eine interessante, nicht nur von den *cultural studies* inspirierte Einführung in die Filmanalyse liegt mit Mikos 2003 vor) den kommunikativen und interaktiven Umgang mit der Homepage, also deren Aneignung und weitere Verwendung bestimmen, also klären, ob das ‚Blättern‘ in der Homepage irgendwelche Folgen hatte und wenn ja, welche, und durch welche Faktoren diese bedingt war?

Die ersten beiden, im Kern subjektiven und von der individuellen und sozialen Biographie geformten Bedeutungsvorstellungen sind soziologisch von geringem Belang und zudem nicht zugänglich. Deshalb fallen sie hier als Zielpunkte der Analyse aus. Auch soll hier nicht die Suche nach der dritten Bedeutung aufgenommen werden, nämlich dem sozialen Umgang mit einer Homepage und der in der kommunikativen Aneignung erschaffenen Bedeutung, die durchaus soziologisch relevant und mittels Ethnographien prinzipiell ermittelbar ist. Insgesamt soll hier und jetzt jedoch die ‚Abnehmerseite‘ einer Homepage, also die Ermittlung der Aneignung von Bedeutung in konkreten Kommunikationssituationen, außen vor bleiben – wohl wissend, dass vor allem die im Aneignungsprozess geschaffene Gebrauchsbedeutung (siehe hierzu Hall 1999, aber natürlich auch Iser 1972 und Eco 1987) sowohl soziologisch wie medienpolitisch von relevanter Bedeutung ist. Dennoch: hier soll erst einmal nur das Produkt, das Artefakt der Homepage oder noch genauer: nur das die Firma versinnbildlichende Foto auf der Frontseite im Zentrum des Interesses stehen. Gefragt werden soll also nach der in dieser digitalisierten Fotomontage eingelassenen *gesellschaftlichen Bedeutung*. Von praktischem Nutzen ist eine solche Bedeutungsrekonstruktion vor allem dann, wenn man ermitteln will, ob ein Artefakt die Botschaft in sich trägt, die es tragen soll, ob also ein Kommunikationsauftrag sachgerecht ausgeführt wurde.

Mit dem hier vorgeschlagenen heuristischen Konzept wird also erst einmal nicht die Gesamtheit einer Homepage Gegenstand der Interpretation, also die in einer Hypertextstruktur aufeinander bezogene (verlinkte) Vielfalt von Formen,

Texten und Bildern aller Art, sondern nur ein sehr kleiner Teil – nämlich das Foto von der Frontpage. Ausgehend von vertrautem Terrain, nämlich der hermeneutischen Bildanalyse, soll erprobt werden, ob sich dieses Verfahren auch bei der Deutung digitalisierter Fotomontagen gewinnbringend einsetzen lässt. Will man darüber hinaus die Bedeutung der Gesamtgestalt einer Homepage rekonstruieren, wird es nicht genügen, nur die bekanntesten und teilweise bewährten Verfahren einer qualitativen Sozialforschung zu übertragen, sondern es werden neue Methoden entwickelt werden müssen. Auch dazu soll dieser Artikel einen (wenn auch kleinen) Beitrag leisten. In späteren Arbeiten werden dann andere Fragen aufgegriffen und diskutiert werden müssen: so u.a. die Frage nach der Sequentialität der Verlinkungsstruktur und den daraus sich ergebenden methodologischen Konsequenzen oder die Frage nach dem Zusammenspiel von Text, Foto und Grafik (Verstärkung, Anreicherung, Kommentierung, Ironisierung, Dementi etc.) oder die Frage nach der Bedeutung der leicht und immer wieder austauschbaren, von jeweils anderen Autoren verfassten, Module einer Homepage.

Exkurs zum Bedeutungsbegriff

Eine Interpretation von Daten aller Art mithilfe der hermeneutischen Wissenssoziologie zielt (wie oben gesagt) auf die Findung der gesellschaftlichen Bedeutung von Handlungen. Der Ausdruck ‚gesellschaftlich‘ ergibt sich nun daraus, dass es allein um die Bedeutung geht, welche durch eine Handlung innerhalb einer bestimmten Interaktionsgemeinschaft, betrachtet man sie aus der Perspektive des Generalisierten Anderen der jeweiligen Interaktionsgemeinschaft (also nicht aus der Perspektive des konkreten Akteurs), erzeugt wird (vgl. Mead 1973). Ein solcher Bedeutungsbegriff löst sich völlig von der Akteursintention, also dem vom Akteur subjektiv oder ‚innen‘ Gemeinten.

Alle Sozialwissenschaftler gehen davon aus, dass alles Handeln von Menschen, also das symbolfreie wie das symbolgebundene, für andere Menschen Bedeutung besitzt. Diese Bedeutung wird in der Regel konstituiert durch spezifische Verfahren und Regeln, die Ausdruck der Grammatik, Semantik und vor allem der Pragmatik einer Sprach- und Interaktionsgemeinschaft sind. Grammatik meint hier die Regeln der Verknüpfung von Zeichen, die auf Bedeutungseinheiten verweisen, Semantik die Verweisungen auf den gesellschaftlich geschaffenen Raum von Bedeutungseinheiten und den dadurch eröffneten Raum logischer (Sellars 1999), legaler und legitimer Gründe. Pragmatik meint dagegen (durchaus im Sinne Brandoms) das Geflecht von Unterstellungen, Erwartungen und Verpflichtungen, das sich in einer spezifischen Gesellschaft aus Handlungen mehr oder weniger verbindlich ergibt (Brandom 2001, auch Habermas 1999, S. 138ff, aber auch schon Peirce 1986, S. 411 und Peirce 1983, S. 75).

Die Bedeutung einer Handlung ist somit nicht über eine irgendwie geartete Semantik bestimmbar, sondern konstituiert sich wesentlich über die (vom Sprecher aufgrund seiner Erfahrung mit der Interaktionsgemeinschaft erwartbaren) sozialen Folgen, also über die Pragmatik. Zwar greift der Sprecher bei der ‚Planung‘ seiner Sprechhandlung auf frühere Erfahrungen zurück, also auf Formen, die früher einmal erfolgreich waren. Realisiert und ratifiziert wird jede sprachliche Bedeutung aber erst durch die Antwort-Handlung: eine (sprachliche) bestimmte Handlung bedeutet in einer bestimmten Interaktionsgemeinschaft also, dass einerseits der Sprecher Anderen Erwartungen anträgt, aber auch, dass

Andere berechtigt sind, an den Handelnden bestimmte Ansprüche zu stellen. Oder anders: Weil man weiß oder doch zu wissen glaubt, welche Konsequenzen eine Sprechhandlung in einer bestimmten Interaktionsgemeinschaft nach sich zieht, handelt man so, wie man handelt. Man schaut also, um eine Formulierung von Brandom zu benutzen, sowohl ‚flussaufwärts‘ als auch ‚flussabwärts‘.

Wissenschaftliches Deuten beruht auf der Prämisse, dass eine Bedeutungsrekonstruktion nur dann gelingen kann, wenn der Interpret hinreichend an der Kultur der Bedeutungsproduktion teilhat, also auf der Unterstellung von der teilweisen oder vollständigen Einheit der Kultur von Interpreten und Interpretierten.⁵ Damit ist auch, aber nicht nur (noch nicht einmal hauptsächlich) die Unterstellung gemeint, dass der Interpret die Kultur des Interpretierten teilt (dass sie also eine gemeinsame Kultur haben), sondern vor allem die meist (wider besseres Wissen) gehegte Hoffnung, die Bedeutungsgrenzen sprachlicher Handlungen mit den Sprachgrenzen gleichzusetzen: also die Hoffnung, dass der Mythos von der kulturellen Identität mehr als ein Mythos ist, dass also sprachliche und nicht-sprachliche Handlungen in der gesamten Sprach- und Interaktionsgemeinschaft (an jedem Ort, in jeder Schicht, in jedem Alter) das Gleiche bedeuten. Die implizite These von der Einheit der Kultur ist das Fundament, auf dem jede Interpretation ruht. Nur weil der Interpret selbst über diese Verfahren und Regeln verfügt, sie in sich aufrufen und auch die Angemessenheit von Bedeutungsproduktionen beurteilen kann, kann er auch deren gesellschaftliche Bedeutung erkennen, festhalten und niederschreiben. Fraglos kann dies nur im Hinblick auf die soziale Grammatik, Semantik und Pragmatik von (Sprach-)Handlungen gelingen.

Die Interpretationskompetenz resultiert in dieser Sicht aus der hinreichenden Einheit der Kultur von Forscher und Beforschem – eine Einheit, die durchaus fraglich ist, wie uns – um nur ein paar zu nennen – die Historiker, die Ethnologen, die Kulturwissenschaftler und nicht zuletzt auch die Wissenssoziologen lehren. Es ist weder überraschend noch besonders neu, dass sich Sozialwissenschaftler, wenn sie die Arbeit des Deutens beginnen, auf die Kultur einer Sprach- und Interaktionsgemeinschaft aus der Sicht des ‚man‘, des ‚Dritten‘ oder in den Worten von Mead aus der Sicht des ‚generalisierten Anderen‘ beziehen (müssen): was bedeutet es, also welche Folgen hat es (so die typischen Interpretationsfragen), wenn ‚man‘ in einer bestimmten Gesellschaft in einer bestimmten Situation in einer bestimmten Weise sprachlich oder nichtsprachlich in der gegebenen Weise handelt, und was versteht ‚man‘ darunter bzw. wie würde jedes *sprachbegabte* und *vernünftige* Mitglied dieser Gesellschaft darauf reagieren?

Um nicht missverstanden zu werden: keineswegs soll hier behauptet werden, sozialwissenschaftliches Deuten sei unmöglich, wir wollen nur sagen, dass man beim Interpretieren wie beim Auspacken von altem, wertvollem Porzellan vorgehen sollte: mit großer Vorsicht und noch größerem Feingefühl.

2. Zur Methode einer hermeneutischen Wissenssoziologie

Das hier verwendete Datenanalyseverfahren ist die hermeneutische Wissenssoziologie (allgemein hierzu Hitzler/Reichert/Schröer 1999; Soeffner 1989 und Schröer 1994). Die hermeneutische Wissenssoziologie soll sinnstrukturierte Produkte

menschlichen Handelns auf ihre Handlungsbedeutung hin auslegen und ist als solche in der Lage, sowohl Texte als auch Bilder, Graphiken und Fotos jeder Art auszulegen.

Die hermeneutische Wissenssoziologie interpretiert dabei ausschließlich Handlungen, also auch Sprech- und *Darstellungshandlungen*. Bei der Analyse von Bildern, (digitalisierten) Fotos, Filmen und Graphiken ergibt sich allerdings die Frage, welches Handeln überhaupt Gegenstand der Untersuchung sein soll. Hier gilt ganz allgemein, und dies im Anschluss an Peters (1980) und Opl (1990), zwischen der *gezeigten Handlung* (also der im Bild gezeigten Handlung) und der *Handlung des Zeigens* (also der mit dem Bild zu zeigen) zu unterscheiden.⁶ Mit Ersterem wird das Geschehen bezeichnet, das mit Hilfe des Bildes aufgezeichnet und somit gezeigt wird, mit Letzterem der Akt der Aufzeichnung, also des Zeigens durch die Gestaltung des Bildes (plus die Gestaltung des von dem Bild Aufgezeichneten). ‚Bild‘ meint hier nicht nur ein Foto, sondern ganz allgemein einen ‚Apparat‘ des Aufzeichnens, Fixierens mit einer darin eingelassenen spezifischen Selektivität.

Zur Handlung des mit der Bildgestaltung Zeigens gehört also vor allem (a) die Wahl des Ortes zur Inszenierung einer Handlung vor der Kamera, (b) die Wahl der Kulissen und des sozialen Settings, (c) die Auswahl und Gestaltung des Bildausschnitts, (d) die Art und das Tempo der Schnittfolge, (e) die Kommentierung des Abgebildeten durch Filter, eingblendete Graphiken, Texte, Töne oder Musik, (f) die Auswahl und Ausrüstung des Aufzeichnungsgeräts (Kamera) und (g) die Gestaltung der Filmkopie (Format, Qualität). Alle diese Handlungen greifen in der Regel auf kulturell erarbeitete Muster und Rahmen (ikonographische topoi) zurück, weshalb die Handlung des Zeigens sich immer auch auf andere, zeitlich frühere Handlungen des Zeigens bezieht (Inferenz statt Referenz – vgl. auch Selars 1999 und Brandom 2001). Da die (impliziten oder expliziten) Entscheidungen über die wesentlichen Elemente der Bildgestaltung zeitlich der Handlung im Bild meist vorangehen bzw. diese dominieren, bildet die Bildgestaltungshandlung den für die (alltägliche und wissenschaftliche) Interpretation dominanten Handlungsrahmen, in dem die Handlung im Bild unauflöslich eingebunden ist.

Allerdings findet sich oft für die Bildgestaltungshandlung bei näherer Betrachtung kein einzelner personaler Akteur, da z.B. im Falle eines Filmes der Regisseur in der Regel nicht für alle Kamerahandlungen zuständig ist. Ähnliches gilt natürlich auch für das Erstellen einer Homepage, einer Werbeanzeige etc. Meist sind (z.B. beim Film) an der Kamerahandlung auch Kameraleute, Maskenbildner, Tontechniker, Kulissenschieber, Ausleuchter, Kabelträger, Kreative, Text- und Songschreiber, betriebseigene Medienforscher u.v.a.m. beteiligt. Das (durch Professionsstandards angeleitete) ‚Zusammenspiel‘ all dieser Funktionen bringt schlussendlich das zustande, was als ‚Film‘ gesendet oder als Bild, Grafik, Werbeanzeige oder Homepage veröffentlicht wird. Wird im Weiteren von dem Akteur der Bildgestaltung gesprochen, dann ist immer ein ‚korporierter Akteur‘ (= Summe aller Handlungslogiken, die an der Aufnahme und Gestaltung eines Bildes mitwirken) gemeint.

Stets kommentiert der ‚korporierte Akteur‘ durch die Handlung der Bildgestaltung die Handlung im Bild. Jede Auswahlhandlung von ihm kommentiert und interpretiert das Abgebildete. Auch der Versuch, mit der audio-visuellen Darstellung nur das wiederzugeben, was den abgebildeten Dingen (scheinbar von Natur aus) anhaftet, ist ein Kommentar, allerdings ein anderer als der, wenn die Kamera z.B. durch Schärfentiefe, Verzerrungen etc. auf sich selbst weist. Im ersten Fall versucht der ‚korporierte Akteur‘ sein Tun und die Bedeutung seiner Handlungs-

logik zu leugnen bzw. zu vertuschen, im zweiten Fall schiebt er sich zwischen Abgebildetes und Betrachter und bringt sich damit selbst ins Gespräch.

Aus diesem Grund geht es bei der Analyse von Bilddaten um die Auffindung der ‚gesellschaftlichen‘ Bedeutung der Handlung der Bildgestaltung *plus* der durch sie eingefangenen Handlung im Bild – und nicht allein um die Rekonstruktion der Bedeutung des gezeigten Geschehens. Bildanalyse kann und darf sich nie auf die Bildinhaltsanalyse bzw. auf die Analyse der vor der Kamera gesprochenen Worte beschränken, da die Kamerahandlung stets konstitutiver Bestandteil des Films ist. Sie hat sich durch eine Fülle nonverbaler Zeichen in den Film eingeschrieben, sie hat im Film einen bedeutsamen Abdruck hinterlassen. In jeder bildlichen Darstellung von Handlungen (auch auf einer Homepage) finden sich also immer zwei Komplexe von Zeichen: zum einen die Zeichen, welche auf die *Regeln der abgebildeten Handlungen*, zum anderen die, welche auf die *Regeln der Handlung der Abbildung* verweisen.

Methodisch verfolgt eine hermeneutische Wissenssoziologie bei der Interpretation von Bildern folgenden Weg: die Daten werden entlang der vorgeschlagenen Differenzierung möglichst genau deskribiert. Der so entstandene Text enthält dann eine fixierte und nach wissenschaftlichen Standards codierte Version des beobachteten Bildes, er ist ein formalisiertes *Protokoll dieser Beobachtung*. Das vom Betrachter erstellte Protokoll enthält nur zum Teil das Protokoll einer Bildbeobachtung, es dokumentiert auch den Akt des wissenschaftlichen Sehens, also die Handlung des Deutens und Sequenzierens. Der Deutungsakt gerinnt zu geregelten Wörtern und Sätzen, die in dieser Form bereit werden für die Analyse und den Diskurs, und in dieser Form auch immer wieder für andere bereit stehen. Insofern muss die Deutung von Bilddaten – ganz im Sinne einer wissenschaftssoziologischen Hermeneutik – immer auch die Deutung der Akte des Deutens beinhalten (siehe vor allem Soeffner 1989).

Eine hermeneutische Wissenssoziologie schlägt vor, den vom Betrachter erstellten Bildtext als Feldprotokoll zu betrachten und in der von Strauss (1991) beschriebenen Weise zu behandeln, also entlang verschiedener Relevanzpunkte zu interpretieren (siehe auch Reichertz 2000). Dazu gehört auch, dass während der Interpretation, wenn etwas unklar ist, immer wieder neu das Bild unter einer bestimmten Aufgabenstellung ‚befragt‘ und neu verschriftet wird (theoretical sampling). Demnach werden Beobachtungsprotokolle in einem gerichteten hermeneutischen (und auch selbstreflexiven) Deutungsprozess in mehreren Phasen so lange kodiert, bis am Ende eine Deutungsfigur ermittelt wird, die alle Elemente der Beobachtung und der Beobachtungstexte zu einem bedeutungsvollen Ganzen integriert.

3. Interpretation der Homepage der Beratergruppe Neuwaldegg

3.1 Auswahl der Daten

Für die Auswahl der Homepage der Beratergruppe Neuwaldegg, also gerade dieser Homepage, gibt es keinen sachlichen, fachlichen oder finanziellen Grund, sondern sie verdankt sich dem *Zufall*. Einer der Autoren nahm im Sommerse-

mester 2003 eine Gastprofessur an der Universität Wien wahr und eine Studentin schlug vor, die Methode der hermeneutischen Wissenssoziologie am Beispiel eben dieser Homepage zu erproben. Diese Interpretation wurde dann im Wintersemester 2003/04 im Rahmen eines Doktorandenkolloquiums an der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, weitergeführt, als die Verfasser dort die Möglichkeiten der Deutung von Homepages diskutierten. Dem Umstand, dass die Homepage an zwei, etwa acht Monate auseinander liegenden Zeitpunkten interpretiert wurde, ist es zu verdanken, dass auch vorgenommene Änderungen der Homepage in den Blick geraten konnten. Doch dazu später mehr.⁷



Abb. 1: Homepage der Beratergruppe Neuwaldegg

3.2 Aufbau der Homepage

Ganz im Sinne der Vorüberlegungen ist die Homepage der Beratergruppe Neuwaldegg eine Grafik. Sie setzt sich aus einer Reihe von verschiedenen Gestaltungselementen zusammen. Innerhalb eines durch kleine Dreiecke links oben und rechts unten nur angedeuteten Rahmens lassen sich insgesamt sechs verschiedene Elemente ausmachen: (a) Das Zitat von Emerson links oben („Ohne Begeisterung ist noch nie etwas Großes geschaffen worden.“), (b) der typografisch gestaltete Namen ‚neuwaldegg BERATERGRUPPE‘ rechts oben, (c) ein Foto, auf dem 13 Personen frontal abgebildet sind, unter dem Namen, (d) ein farblich abgehobenes Menü an der linken unteren Seite, das auf tiefer liegende Sides verweist, (e) ein von unten nach oben verlaufender und bunt unterlegter Schriftzug: ‚Top aktuell‘ und (f) daneben fünf Hinweise, die mit einem Link verknüpft sind.

Diese sechs Elemente fügen sich zu drei Gruppen zusammen: die ersten drei entsprechen der Emblematisierung von Werbung (Claim, Name, Produkt), der senk-

recht verlaufende Schriftzug und die diversen Ankündigungen erfüllen die Bedingungen an eine aktuelle Pinnwand, während das seitliche Menü den Wegweiser zu den wichtigsten Wegen und damit den als sehr relevant erachteten Inhalten darstellt. Die Homepage ist im Wesentlichen *geschlossen*, das heißt, sie ist nur intern verlinkt und öffnet sich nicht immer wieder zum WWW hin. Folgt man den einzelnen Links, dann ergibt sich folgende Verlinkungsstruktur:

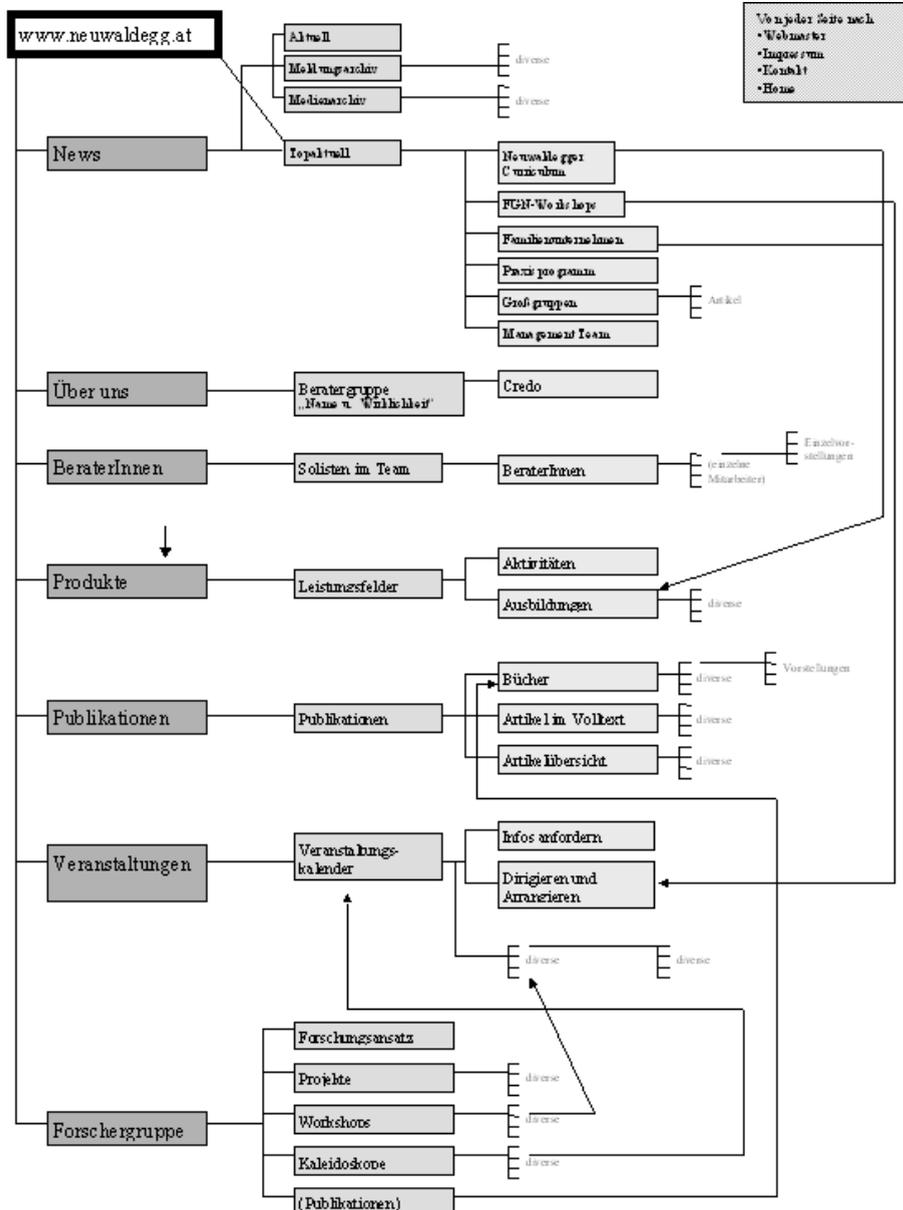


Abb. 2: Verlinkungsstruktur der Homepage der Beratergruppe Neuwaldegg

Angesichts der Fülle und tiefen Strukturiertheit haben wir uns entschlossen, unsere Deutung an irgendeinem Punkt zu beginnen. Ausschlaggebend für die Auswahl war allein die durchaus begründbare Annahme, dass die auf der Vorderseite der Homepage präsentierte Fotografie von zentraler Bedeutung sei. Anhand der Deutung dieses Fotos sollten erste Lesarten zur gesellschaftlichen Bedeutung der gesamten Homepage erarbeitet und anschließend an den weiteren Bedeutungselementen überprüft werden. Dieser Auslegungsprozess ist in der hier vorgelegten Arbeit noch nicht an sein Ende gekommen. Wenn wir doch schon ein erstes Zwischenergebnis vorlegen, dann vor allen deshalb, weil wir uns durch den Schreibprozess und auch durch die Kritik weiterhelfen lassen wollen.

Noch eine letzte Bemerkung vorweg: Die hier vorgestellte Interpretation gibt in keiner Weise den wirklichen, äußerst langwierigen und mühseligen Interpretationsprozess wieder. Der besseren Lesbarkeit wegen, aber auch in der Absicht, Leser von unserer Auslegung zu überzeugen, haben wir oft schon sehr früh verdichtet, zugespitzt und pointiert. Dennoch bleibt der alleinige Bezugspunkt für die Angemessenheit der Interpretation das Bild und nicht der von uns verfasste Text. Dieser geht entsprechend der oben vorgestellten Differenzierung anfangs auf die im Bild gezeigte Handlung ein, später dann auf die Handlung des Mitter-Bildgestaltung-Zeigens.

3.3 Die im Bild gezeigte Handlung

Das Bild, das auch im Original auf der Homepage in schwarz-weiß erscheint, zerfällt deutlich in einen Vorder- und Hintergrund: Letzterer besteht aus gebüsch- oder baumartigen Strukturen an beiden Seitenrändern und einer hellen, fast weiß strahlenden Fläche, die etwa Zweidrittel des verbleibenden oberen Hintergrunds ausfüllt. Im Vordergrund befindet sich am unteren Bildrand eine Gruppe von dreizehn Menschen zwischen 30 und 50 Jahren (9 Männer und 4 Frauen).

Die Personen, die leicht gestaffelt nebeneinander stehen und von denen jeweils nur der Oberkörper (etwa bis zur Hüfte) sichtbar ist, sind etwa gleich groß, schlank und weisen keine sichtbaren körperlichen Mängel auf. Alle abgebildeten Personen wirken gepflegt und weisen Zeichen des beruflichen Erfolgs auf: Sieben Männer tragen zum dezenten Anzug einen Schlips und eine Kurzhaarfrisur (zwei haben auf den Schlips verzichtet und tragen ihr gebügeltes Hemd offen), die Frauen tragen zum Kostüm Halskette und sichtbar von Friseur gestaltete Haare. Obwohl die 13 Menschen teilweise eng nebeneinander stehen, berührt niemand den anderen. Jeder steht alleine und für sich und doch in einer Gruppe.



Abb. 3: Fotografie auf der Homepage der Beratergruppe Neuwaldegg

Alle Gesichter sind nach vorne gewandt. Mit hochgezogenen Augenbrauen schauen sie lächelnd und optimistisch nach vorne, ohne dass sich die Blicke aller auf ein einziges vor ihnen gemeinsam liegendes Ziel richten würde. Die ganze Gruppe scheint sich in einer Bewegung nach vorne zu befinden, die vor einiger Zeit inmitten des leuchtend hellen Hintergrunds begonnen hat, jedoch noch andauert und nur im Moment des Fotografierens und durch das Fotografieren kurz angehalten und eingefroren wurde. Insbesondere die bewegten Arme und die angedeutete Drehung aus der Körpermitte heraus unterstützen den Eindruck fortdauernder Dynamik. Durch diese Bewegung nach vorne erhält das eingefrorene Geschehen eine Zeitstruktur: es gab ein Vorher im Bildhintergrund (in der Helligkeit), es gibt eine Gegenwart (die Gruppe ist am vorderen Bildrand angekommen), und es wird eine Zukunft geben (dort, wo der Betrachter ist).⁸

Auf diese Weise vermittelt sich dem Betrachter folgende Gesamthandlung: Eine Gruppe von gut situierten und beruflich erfolgreichen und somit auch machtvollen Männern und Frauen kommt zusammen (als Gruppe, also nicht einzeln oder in kleinen Grüppchen) aus der Helligkeit (evtl. Waldlichtung). Jetzt strebt allerdings jeder Einzelne (zwar noch in der Gruppe, aber doch schon jeder für sich) voller Tatendrang nach vorne auf jemanden, den Betrachter, zu. Ihn lächelt man freundlich an und ihm bietet man sich (aber nicht als Gruppe, sondern als Einzelner) an, um (mit ihm) das vor ihnen Liegende voller Optimismus anzugehen.⁹ Alle kommen sie aus dem Licht. Das Licht hat etwas mit ihnen gemacht, hat sie verändert. Jeder einzelne von ihnen ist erleuchtet worden. Das unterscheidet sie von anderen.

3.4 Die Handlung des mit der Bildgestaltung Zeigens

Schon auf den ersten nur flüchtigen Blick erkennt der Betrachter, dass es sich bei dem oben abgedruckten Bild auf keinen Fall um ein *Privatfoto* handelt, das hergestellt wurde, um einen besonders denkwürdigen Augenblick im Leben der Abgebildeten für sie selbst oder ihre Freunde festzuhalten. Bildgestaltung und Bildqualität zeigen, dass ein Profi mit Verwertungsinteressen und kein Amateur am Werk war. Das Foto ist also ein *öffentliches Foto*, kein *privates*, produziert, um (möglicherweise kommerziell) genutzt zu werden und in der Öffentlichkeit zu zirkulieren. Bei dem Bild handelt es sich ebenfalls nicht um einen *Schnappschuss*, also nicht um die fotografische Aufzeichnung einer sich unbeobachtet wählenden Handlungswirklichkeit (siehe hierzu Reichertz 1992 und 1994a).

Geradezu augenfällig ist, dass die Abgebildeten von dem Akt des Abbildens Kenntnis haben, mit ihrer ganzen Erscheinung darauf reagieren, sich sogar zum Zweck der Abbildung in besonderer Weise aufgestellt und mittels Gesichtsausdruck, Körperhaltung, Körperspannung und Kleidung entweder selbst typi-

siert haben oder von anderen so hingestellt und gestaltet wurden. Das Arrangement der Einzelnen fügt sich zu einem eigenen Ornament, zu einem Symbol für einen Bund egalitärer Gleichgesinnter und Gleichkompetenter. Insofern handelt es sich bei dem Bild um eine hochgradig *typisierte Inszenierung*.

Erst auf den zweiten Blick kann man erkennen, dass es sich bei den Abgebildeten nicht um Models, also typisierte Modelle von Körper und Persönlichkeits-typen, handelt, sondern um ‚wirkliche‘ Personen mit individuellen Besonderheiten und Eigentümlichkeiten, die sich selbst ‚nur‘ entlang gesellschaftlicher Modelle modelliert haben. Es liegt also keine *Hyperritualisierung* vor (zu den hier verwendeten Begriffen siehe Goffman 1981, S. 45-103, Bourdieu et al. 1983, S. 25-110 und 137-202 sowie Berger et al. 1983).

Erst auf den dritten Blick erkennt man, dass es sich bei dem ‚Gruppenbild nach der Erleuchtung‘ um eine mit den Mitteln der computergestützten Bildverarbeitung erzeugte echte *Simulation* handelt, also um die Montage verschiedener disparater Elemente zu einem neuen, scheinbar einheitlichen Bild – wenn auch mit wirklichen Personen und nicht mit Models. Die hier vorliegende Simulation ist insofern eine besondere, da sie sich zwar ein wenig tarnt, aber nicht wirklich viel Mühe gibt, als solche nicht erkannt zu werden. Im Gegenteil: Schaut man genauer hin, dann entdeckt man an vielen Stellen die massiv gestaltende Hand des (korporierten) Fotografen.

Hier ein paar der markantesten Eingriffe in das Geschehen (vor dem Bild): (a) Dreizehn Personen in Reihe und aus einer solchen Nähe wären nur mit einem starken Weitwinkelobjektiv zu erfassen gewesen, was aber zu erheblichen Verzeichnungen der Gesichter und Personen geführt hätte; (b) trotz der weißen, sehr hellen Strahlung von hinten und oben sind die Gesichter gut durchgezeichnet, was bei Gegenlichtaufnahmen ohne Aufhellungsblitz unmöglich wäre; (c) die Gesichter sind, wie der Schlagschatten zeigt, nicht von einer und zentralen, sondern von unterschiedlichen und unterschiedlich positionierten Lichtquellen beleuchtet worden und (d) die Schärfentiefe der 13 Gesichterabbildungen variiert (das Bild hat keinen einheitlichen Raum).

Zu diesen eher fototechnisch bedingten Eingriffen, die Sinn machen, wenn man viele Personen möglichst deutlich und unverzeichnet abbilden will, die also im Dienste der ‚*Wirklichkeitsabbildung*‘ stehen, finden sich andere Eingriffshandlungen, die Sinn machen, wenn der Fotograf eine bestimmte Deutung erzeugen bzw. nahe legen will und die so weder fototechnisch noch durch die ‚*Wirklichkeit*‘ bedingt sind, die also der strategischen ‚*Wirklichkeitsveränderung*‘ dienen. Hier zeigt sich die ‚erzählerische‘ Aktivität des Fotografen besonders deutlich und deshalb ist deren Ermittlung und Deutung für jede Bildauslegung unabdingbar.



Abb. 4: Ausschnitt aus der Fotografie auf der Homepage der Beratergruppe Neuwaldegg

Der auffälligste Eingriff des fotografischen Autors ist vielleicht die teilweise *Umräumung* einiger Personen mit einer diffusen weißen Linie, die aus den Lichtverhältnissen (Lichtbrechung am Rand) so nicht erklärbar ist und die auch nicht als moderne Form des christlichen Nimbus angesehen werden kann. Auch fällt auf, dass die Personen, verlängert man ihren Körper, nicht auf demselben Boden stehen (besonders deutlich bei Person 3 und 4): Manche scheinen auf Fußbänken zu stehen. Offensichtlich wurden zu große Unterschiede der Körperlänge so ausgeglichen, dass eine dynamische ‚Gipfellinie‘ der Köpfe entstehen konnte. Auffällig an dieser Gipfellinie ist nicht nur das stetige Auf und Ab, sondern die Randpositionen (also Person 1 und 13): Sie bilden die äußeren hoch aufragenden Gipfel, die sich als einzige von der Gruppe weg, also nach außen neigen, was auf deren besondere Stellung hinweist. Drittens zeigen die abgebildeten Körper trotz ihrer Nähe zueinander keinerlei Koorientierung. Die Körper reagieren nicht aufeinander, sondern stehen wie Puppen nebeneinander. Man könnte das Abbild einer Person wegnehmen und ein anderes Abbild einfügen, ohne dass dies auffallen würde.

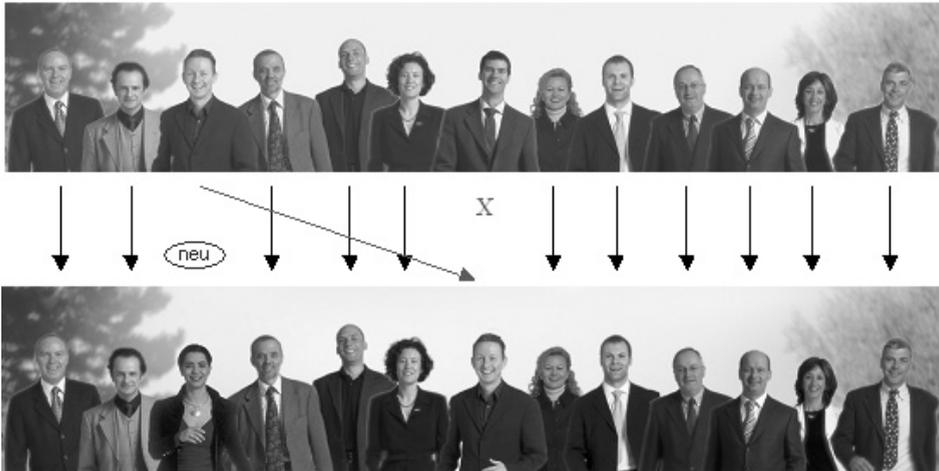
Nimmt man all diese Hinweise zusammen, so muss man davon ausgehen, dass es niemals ein Gruppenfoto der abgebildeten Personen gab, sondern dass alle Personen erst einzeln digital fotografiert wurden, und später dann der Fotograf oder ein Designer die Einzelfotos mit Hilfe von Photoshop oder einer vergleichbaren Software vor einem ebenfalls gesondert erstellten Hintergrund montierte. Das Bild besteht somit aus mindestens 14, eher 15 Einzelbildern ohne inneren Zusammenhalt oder eine verbindende Handlung. Eine solche gemeinsame Handlung, nämlich die Vorwärtsbewegung, wird allein durch die Handlung des korporierten Fotografen nahe gelegt. Er hat nach seinen Vorstellungen und Darstellungsabsichten (und so kann man vermuten: im Auftrag seiner Geldgeber) aus unverbundenen Teilen eine neue Gestalt geschaffen und damit auch eine neue, strategisch geplante Bedeutungsstruktur.

Das für die Interpretation Wichtige dabei ist, dass der Fotograf bei der Gesamtkomposition des neuen Bildes fast unabhängig von den ‚Zwängen der Natur‘ (Größe der Personen, Lichtverhältnisse, Besonderheiten des Hintergrunds etc.) nur seinen Darstellungsabsichten folgen konnte. Deshalb gilt für dieses Artefakt in gesteigertem Maße, was auch für andere Produkte menschlicher Praxis gilt: *Order at all points*. Objektiv bedeutet das gewählte Verfahren der Bildkomposition (und das ist eine erste Annäherung an die Bedeutung) vor allem die *Austauschbarkeit aller Elemente*, also auch der abgebildeten Personen. Jeder und jedes kann leicht und schnell ausgewechselt werden – und das nicht nur auf dem Bild. Die ‚Gruppe‘ ist allein eine Fotografenfiktion – eine Simulation eines faktisch nie Realisierten (gemeinsamer Fototermin).

Wie sehr mit diesem Verfahren des computergestützten Bilddesigns die Austauschbarkeit der einzelnen Personen sichtbar wird, zeigt eine gedankenexperimentelle Rekonstruktion der (auch ökonomischen) Gründe für ein solches Vorgehen. Gäbe es in der Tat eine auf längere Zeit stabile Gruppe von Menschen,

die miteinander etwas bewegen, dann wäre es ein Leichtes, diese Gruppe einmal abzulichten und das so entstandene Bild ins Netz zu stellen. Dieses Foto könnte in dieser Form lange genutzt werden. Wenn aber die Gruppe nicht stabil ist, sondern einzelne Mitglieder, aus welchen Gründen auch immer, die Gruppe verlassen (müssen), dann macht es (auch ökonomisch) Sinn, das Gruppenbild aus den jeweils alten und neuen Versatzstücken montieren zu lassen. So zeigt denn auch ein Vergleich der auf der Homepage platzierten Bilder vom Frühjahr und Herbst 2003 einen solchen Austausch von Personen und die Veränderung ‚Gipfellinie‘ und Bildausschnitt.

Gruppenbild Stand Oktober 2003



Gruppenbild Stand Dezember 2003

Abb. 5: Veränderungen im Gruppenbild auf der Homepage der Beratergruppe Neuwaldegg

Doch zurück zur Betrachtung und Beschreibung der Handlung der Bildgestaltung: Die vom Fotografen benutzte Bildsprache arbeitet, um einen Eindruck von ‚Gruppenhaftigkeit‘ zu erzeugen, auf mehreren Ebenen: zum Ersten wird durch die einheitliche Bekleidung und Gesichtsausdrücke der Personen eine ‚Uniformität ohne Uniform‘ hergestellt. Die Individualität spiegelt sich eher in Details und Varianten der Kleidung wider, etwa der Entscheidung für oder gegen eine Krawatte, als in wesentlichen Unterschieden. Die Beschränkung auf Grauwerte in der Darstellung vereinheitlicht das Bild weiter.

Zum Zweiten wird durch die nachträglich vereinheitlichte Körpergröße, die Nähe und Verschränkung der Körper zueinander und die mittels geringer Schärfentiefe zurückgenommene soziale Staffelung eine *Gruppe der Gleichen* geschaffen. Durch die Ausrichtung aller Personen nach vorn und die Reduktion der Abbildung auf die obere Körperhälfte verlieren die Personen zudem einen großen Teil an Geschlechtlichkeit und Körperlichkeit, was sie vor allem zu personalen Typen, zu Personen (also nicht konkreten Individuen) mit Herz und Kopf macht.

Zum Dritten wird diese Gruppe durch die Nutzung eines im christlichen Abendland weit verbreiteten und sehr bekannten ikonographischen Topos in be-

sonderer Weise gedeutet und überhöht. Denn mittels Bildsprache ruft die Art der Darstellung der dreizehn Personen Assoziationen an Leonardos *Abendmahl*¹⁰ hervor. Auf diesem Bild, das immer wieder neu interpretiert und als Topos auch in nicht christlichen Kontexten genutzt wurde, ist eine Gruppe von dreizehn Personen zu sehen, die vom Maler links und rechts von Jesus von Nazareth, dem Gottessohn, platziert wurden, von denen elf in der christlichen Glaubensgemeinschaft seither als Heilige verehrt, deren Beziehung zueinander allerdings auf dem Gemälde Leonardos nicht ganz ungetrübt ist.¹¹

Der Vergleich mit dem *Abendmahl* des Leonardo macht jedoch auf eine Spezifik des Bildes der Beratergruppe aufmerksam, die bedeutsam ist: Dem Bild der Wiener Unternehmensberater fehlt das Zentrum. Die charismatische Gestalt befindet sich nicht in der Mitte. Auch nicht an einem anderen Platz. Niemand der dreizehn Menschen ragt sichtbar über die anderen hinaus oder ist herausragend markiert, z.B. durch einen Nimbus. Allein die Außenpositionen nehmen eine Sonderstellung ein, da sie die Gruppe (auch durch ihre nach außen geneigte Körperhaltung) einfassen und zusammenhalten. Sie eröffnen den Rahmen, in den sich die übrigen einfügen. Sie geben Stabilität und Zusammenhalt. Aber auch sie sind austauschbar.

Aber nicht nur die Anklänge an das Abendmahl arbeiten mit der christlichen Ikonografie: Auch der Einsatz des Lichtes im Bildhintergrund entspringt religiöser Bildsprache. Das von oben kommende und nach unten abstrahlende helle Licht (besonders oft bei dem Motiv *Johannes tauft Jesus* eingesetzt) steht für die göttliche Eingebung von oben – zugespitzt: der heilige Geist kommt über einen Menschen und erfüllt ihn (mit Einsicht). Die Quelle des strahlenden Lichtes liegt bei dem Bild der Beratergruppe oberhalb der Gruppe, also im Himmel. Diese ‚himmlische Erleuchtung‘ ist über die Gruppe (über das Unternehmen?) gekommen und hat den Erleuchteten mehr gegeben als sie vorher hatten. Das empfangene Wissen ist nicht von dieser Welt, es transzendiert diese Welt und das bislang erworbene Wissen.

Fasst man all diesen Beobachtungen zusammen, dann fügt es sich zu einer Sinnfigur – nämlich der *Inszenierung von Charisma*. Jedoch geht es hier nicht um die Darstellung von Einzelcharismatikern, sondern um Gruppencharisma.¹² Nicht der Einzelne ist vom Licht umgeben, auch ist nicht ein Einzelner ausgezeichnet worden: Alle kommen sie aus dem Licht.

4. Abschied von der Rationalität oder Ergänzung?

Nicht nur auf den ersten Blick verblüfft es, wenn eine Beratungsfirma, die ihr Geld damit verdienen will, dass sie andere Wirtschaftsunternehmen mit dem Ziel der Erhaltung oder Steigerung wirtschaftlicher Rationalität berät, ihre Mitarbeiter in der öffentlich zugänglichen Unternehmensvorstellung als ‚Erleuchtete‘ inszeniert. Das scheint ein Widerspruch in sich selbst zu sein, da die Logik der Erleuchtung, die Logik des Charisma auf Hingabe, Intuition und Nichtberechenbarkeit setzt, während die Logik wirtschaftlicher Rationalität der Macht, dem Kalkül und der Vorhersehbarkeit verpflichtet ist. Einer solchen Firma die Geschicke des eigenen Unternehmens anzuvertrauen (zumindest auf dem Papier), wäre dann vergleichbar mit dem Versuch, bei der Lösung eines

mathematischen Problems ein Stoßgebet gen Himmel zu schicken. Schaden kann es nicht, aber kann es auch nützen? Die Diagnose eines solchen Falles wäre knapp und bündig: ein großer Abschied von der Rationalität des Wirtschaftens oder der Sieg postmoderner Beliebigkeit auf dem Feld des Wirtschaftens: ein Abschied vom Projekt der Moderne mithin.

Insofern könnte man (wieder) einwenden, eine solche Strategie sei ein eklatanter Fehler – entweder ein handwerklicher Fehler der Agentur, die für die Konzeption der Homepage verantwortlich war, oder ein strategischer Fehler der Neuwaldegger, sich so stark ‚in der Nähe des Himmels‘ zu platzieren. Günstiger wäre es doch, so könnte man einwenden, sich zukünftigen Kunden entweder als Firma zu präsentieren, die bereits viele große Firmen *erfolgreich* (big success) beraten hat, oder aber als Unternehmen, das bei seiner Arbeit auf die Kompetenz angesehener *Wissenschaftler* (big science) zurückgreifen kann. Auf eines dieser Verfahren greifen fast alle Unternehmensberaterfirmen zurück, weil sie in besonderer Weise das Legitimitätsproblem (Wer oder was legitimiert die Unternehmensberater eigentlich?) zu lösen vorgeben.

Das erste Verfahren („Unser Erfolg spricht für sich selbst.“) versucht im Kern, das Legitimitätsproblem zu umgehen, da die eigene Kompetenz nicht über einen besonders hohen Stand wirtschaftlichen Wissens (Diplome etc.) nachgewiesen wird, sondern im Gegenteil: die Quelle des Erfolgs wird verdunkelt, was allein zählen soll, ist der Erfolg: Denn wer erfolgreich ist, hat auch Recht. Das zweite Verfahren begibt sich unter den Baldachin der Wissenschaft. Hier wird reklamiert, dass die besten lebenden Köpfe oder einige der zweitbesten oder zumindest deren Wissen, dass also das ganze System der Wissenschaft bei der Beratung zum Einsatz kam, somit mit dem Segen des Systems ausgestattet ist, das als der Hort allen irdischen Wissens gilt. Beide Verfahren legitimieren somit ‚irdisch‘ und ‚menschlich‘. Denn der Erfolg ist von dieser Welt und er ist von normalen Menschen erarbeitet: Einmal verdankt er sich einer pragmatischen und praxiserprobten Verpflichtung auf den Erfolg, im zweiten Fall der konsequenten Anwendung systematischen und explizierbaren Wissens.

Schaut man sich die gesamte Homepage der Neuwaldegger an, dann kann man, wenn man den in der Gesamthomepage angelegten Pfaden folgt, also nicht nur auf das cover schaut, leicht feststellen, dass sie (wie andere Beraterfirmen auch) ebenfalls auf diese beiden Verfahren der Eigenlegitimation zurückgreifen: Buchpublikationen sowohl der Beratergruppe als auch einzelner Mitglieder werden ausführlich dargestellt, die wissenschaftlichen Titel einiger Mitarbeiter tauchen in ihrer Individualbeschreibung ebenfalls auf. Auf frühere Beratungserfolge wird hingewiesen – quasi objektiviert durch wörtliche Zitate von (natürlich zufriedenen) Kunden. Beratungserfolge werden somit genannt, wenn auch ohne Trommelwirbel, wissenschaftliche Ausbildungen und wissenschaftliche Publikationen der Berater ebenfalls. Man ist in der Praxis erfolgreich und zugleich in der wissenschaftlichen Forschung tätig. All das steht geschrieben und findet sich im Inneren der Homepage. Es ist wichtig und deshalb erwähnenswert – aber es steht hinten im normalen Text – wie alles Selbstverständliche. Auf der Vorderseite wird aber das Nichtselbstverständliche, das Besondere gezeigt: Erleuchtung nämlich. Das hat man ‚mehr‘, das unterscheidet einen von den anderen.

Allerdings ist diese Erleuchtung ‚klein‘ gehalten, sie bleibt noch im Rahmen: Die Berater sind weder als kreative Freaks noch als vergeistigte Gurus inszeniert, sondern sie weisen alle die Zeichen und Symbole wirtschaftlichen Erfolgs auf. Sie haben nicht mit der Logik des Wirtschaftens gebrochen, sondern sich

beim erfolgreichen Wirtschaften der Logik der Erleuchtung erfolgreich bedient. Wirtschaftliche Rationalität ist also nicht verabschiedet, sondern ergänzt worden. Der Rahmen ist geblieben. Die Mittel sind erweitert worden.

Allerdings fragt sich auch, was sich Unternehmen in der Krise von einer solchen ‚erleuchteten‘ Unternehmensberatung versprechen. Haben vielleicht sie den Glauben an die Allmacht wirtschaftlicher Rationalität verloren oder wissen sie, dass in der Krise der Praxis nur das Aufbrechen bewährter Handlungslogiken und die Nutzung anderer Erkenntnisquellen Raum für neue Lösungen schaffen kann? Dann hätten die Neuwaldegger das Meiste richtig gemacht, dann müsste aber so manches Bewährte zur Theorie der Rationalität des Wirtschaftens überdacht und neu geschrieben werden.

Anmerkungen

- 1 Ausgearbeitete qualitative und sozialwissenschaftliche Methoden und Methodologien zur Bild- bzw. Filminterpretation sind unseres Wissens nur von der Rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack 2001, 2003a und 2003b), der objektiven Hermeneutik (Oevermann 1979, 1983, 1996, 2000; Englisch 1991; Hauptert 1992; Loer 1992; Kemmerzell et al. 2003; Kemmerzell/Saalow 2003) und der hermeneutischen Wissenssoziologie (Soeffner 2000; Reichertz 1992, 1994a, 2000; Ivanyi/Reichertz 2002) vorgelegt worden. Allgemein zur Fotoanalyse in den Sozialwissenschaften Harper 2003. Zur Theorie der Fotografie siehe Wolf 2003 und Kemp/von Amelungen 2000. Zur Film- und Fernseh-analyse siehe Hickethier 1993 und Mikos 2003.
- 2 Bemerkenswerte Ausnahmen sind die Arbeiten von Arnd-Michael Nohl und Klaus Neumann-Braun. So macht Nohl anhand der Interpretation der Homepage einer Seniorin plausibel, dass narrative Interviews nur begrenzt dafür geeignet sind, die Nutzung von Homepages aufzuhellen. Seine eigene wissenssoziologische Analyse der Homepage mit dem Verfahren der dokumentarischen Methode der Bildinterpretation zeigt, dass damit einiges für eine qualitative Bildungsforschung zu gewinnen ist (vgl. Nohl 2002). Neumann-Braun seziert in seiner Arbeit eine sogenannte ‚Hatepage‘, die das Ziel hat, Anti-Fans der Sängerin Blümchen eine Plattform für Beleidigungen und persönliche Herabsetzungen zu gewähren, und diskutiert deren soziale Funktion (vgl. Neumann-Braun 2001).
- 3 Anregend für eine solche Auseinandersetzung sind u.a.: Bucher 1998; Bucher/Jäckel 2002; Jacobs 1998; Sandbothe 1997 und Wirth 1999.
- 4 Oft bieten Homepages auch die Möglichkeit für Quereinsteige, so dass eine beliebige Seite aus Sicht eines bestimmten Benutzers die erste Sequenzstelle sein könnte. Auf diese Besonderheit wird hier keine Rücksicht genommen.
- 5 Eine besonders scharfe, hinsichtlich ihres Geltungsanspruches allerdings völlig überzogene Formulierung dieser Unterstellung findet sich bei einem jüngeren Vertreter der objektiven Hermeneutik: „Die Verbindlichkeit der Textinterpretation gründet sich auf die Regelgeleitetheit sozialen Handelns. Der Geltungsanspruch, den die objektiv hermeneutische Bedeutungsexplikation erhebt, stützt sich auf die Inanspruchnahme geltender Regeln. Soziales Handeln konstituiert sich entlang dieser Regeln und die Interpretation der Protokolle dieses Handelns erfolgt unter Rückgriff auf unser Regelwissen“ (Wernet 2000, S. 13).
- 6 Durchaus vergleichbar mit dieser wichtigen Unterscheidung ist der Vorschlag Bohnsacks, bei der Interpretation von Bildern zu unterscheiden zwischen dem, *was* dargestellt wird, und der Art und Weise, *wie* etwas dargestellt wird (vgl. Bohnsack 2003a, S. 155-172 und 2003b). Die Ausführungen von Bohnsack sind für jede Bildinterpretation auch insofern hilfreich, als sie explizit und theoretisch unterfüttert auf die Bedeutung der Ikonographie eingehen. Die Bemerkungen von Bohnsack zum Nutzen der Ikonik scheinen uns vor allem bei der Analyse von Gemälden nützlich zu sein.

- 7 All denen, die in Wien und Essen mitdiskutierten und auf diese Weise die Interpretation anreicherten, sei an dieser Stelle gedankt. Zusätzlich geht Dank an Gerd Bender und Sylvia Wilz. Die beiden erinnerten hartnäckig daran, dass Organisationen differenzierter arbeiten, als mancher Interpret es wahrhaben will.
- 8 Diese Zeitstruktur des Bildes wird noch deutlicher sichtbar, wenn man es mit anderen, auf den ersten Blick ähnlichen Handlungen vor der Kamera vergleicht: Einerseits dem gemeinsamen Auftritt des *Theaterensembles* nach der Vorstellung. Das Theaterensemble hält sich dann (Gemeinsamkeit anzeigend) an den Händen, verbeugt sich gemeinsam und einzeln vor dem Publikum, verharrt aber auf der Bühne: es bewegt sich gerade nicht nach vorne auf den Zuschauer zu, sondern bleibt in seiner Wirklichkeit. Andererseits mit dem ‚*Familienfoto*‘ der *Staatsoberhäupter* bei internationalen Treffen: Hier steht jeder allein, wenn auch neben den anderen, hier ruht jeder und jede mit der Macht des Amtes in sich selbst. Allerdings stehen die Wichtigen vorne und in der Mitte, die weniger Wichtigen außen und hinten. Das wenn auch nur für eine kurze Zeit zur Ruhe Gekommene wird auch bei den Gruppenfotos von Fußballmannschaften gezeigt. In einer oder in zwei Reihen stehen die, die bald zusammen gegen andere kämpfen werden. Man ist in sich gekehrt, konzentriert sich und bereitet sich auf das Kommende vor.
- 9 Personen, die in größerer Anzahl in einer Front auf einen zukommen, wirken in der Regel aggressiv und gefährlich (vgl. die ungezählten Varianten der *Glorreichen Sieben* oder die preußische Schlachtreihe). Es bedarf schon einer beachtlichen Ikonografie der Friedfertigkeit, um diesen Eindruck zu vermeiden.
- 10 Leonardo da Vinci: Abendmahl (1495 – 1498), Santa Maria delle Grazie, Mailand. Zur Nutzung dieses und anderer religiöser Motive in der Werbung siehe Reichertz 1994b.
- 11 An dieser Stelle gerät die Interpretation in eine schwierige Situation: Kennt man nämlich ein wenig die christliche Überlieferung und deren Verbildlichung durch die Malerei, dann weiß man, dass an der Tafel des Abendmahls auch Judas saß, der später die zentrale Person des Bildes verraten und damit dem Tode ausliefern wird. Das Bild Leonardos zeigt die Reaktion der Jünger, nachdem Jesus auf die Anwesenheit eines Verräters hingewiesen hatte. Hier stellt sich für die Interpreten der Homepage der Beratergruppe Neuwaldegg die Frage, ob auf dem Bild (wie oben behauptet) in der Tat ‚order at all points‘ ist. Liegt in der Nutzung des Abendmahlmotivs ein handwerklicher Fehler vor (wie z.B. bei der Abbildung des rechten Arms der Person 7) oder ‚zeigt‘ sich auf diese Weise objektiv und latent (und gegen die Absicht des Fotografen) die Brüchigkeit der Gruppe? In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage, weshalb man nicht die Zahl 13, die Chiffre für Unglück, die man sowohl im Alltag als auch in Hotels und Flugzeugen auf vielfältige Weise verschwinden lassen will, vermieden hat. Da man mit den Diagnosen ‚handwerklicher Fehler‘ oder ‚latente Bedeutung, die sich auch gegen die Absicht des Autors durchsetzt‘ sehr sparsam umgehen sollte (abweichend hierzu: Kemmerzell/Saalow 2003), haben wir uns entschlossen, bis auf Weiteres davon auszugehen, dass der Fotograf das Abendmahl als Topos für ‚Gemeinschaft‘ verstanden hat und auch verstanden haben wollte. Dennoch: Die Konnotation ‚Verrat‘ und ‚Unglück‘, die in unserer Kultur von dem Bild auch aufgerufen wird, hinterlässt (nicht nur) bei den Interpreten ein ungutes Gefühl.
- 12 Zum Charismabegriff siehe natürlich die klassischen Stellen in Max Webers *Wirtschaft und Gesellschaft* (Weber 1976) und Gebhardt/Zingerle/Ebertz 1993. Zur Inszenierung von Charisma siehe Soeffner/Tänzler 2002 und Raab/Tänzler 1999. Postmoderne Formen des Charismas auch in der Unternehmensberatung werden in Lenze 2002 diskutiert.

Literatur

- Berger, J. et al.: Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbek b. Hamburg 1983
- Bohnsack, R.: „Heidi“. Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die

- dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 323-338
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen 2003a
- Bohnsack, R.: Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003b), H. 2, S. 239-256
- Bourdieu, P. et al. (Hrsg.): Eine illegitime Kunst. Frankfurt a.M. 1983
- Brandom, R.: Begründen und Begreifen. Frankfurt a.M. 2001
- Bromley, R./Göttlich, U./Winter, C. (Hrsg.): Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung. Lüneburg 1999
- Bucher, H.-J.: Vom Textdesign zum Hypertext. In: Holly, W./Biere, B. U. (Hrsg.): Medien im Wandel. Opladen 1998, S. 63-102
- Bucher, H.-J./Jäckel, M.: E-Business-Plattformen im Usability-Test. In: Roters, G. et al. (Hrsg.): Content im Internet. Berlin 2002, S. 67-82
- Eco, U.: Lector in fabula. München 1987
- Englisch, F.: Bildanalyse in strukturalhermeneutischer Einstellung. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Opladen 1991, S. 133-177
- Gebhardt, W./Zingerle, A./Ebertz, M. (Hrsg.): Charisma. Theorie. Religion. Politik. Berlin 1993
- Goffman, E.: Rahmen-Analyse. Frankfurt a.M. 1977
- Goffman, E.: Geschlecht und Werbung. Frankfurt a.M. 1981
- Habermas, J.: Wahrheit und Rechtfertigung. Frankfurt a.M. 1999
- Harper, D.: Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2003, S. 402-416
- Hauptert, B.: Objektiv-hermeneutische Fotoanalyse am Beispiel von Soldatenfotos aus dem zweiten Weltkrieg. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt a.M. 1992, S. 281-314
- Hickethier, K.: Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart 1993
- Hitzler, R./Reichertz, J./Schröer, N. (Hrsg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz 1999
- Iser, W.: Der implizite Leser. München 1972
- Ivanyi, N./Reichertz, J.: Liebe (wie) im Fernsehen. Eine wissenssoziologische Studie. Opladen 2002
- Jakobs, E.-M.: Mediale Wechsel und Sprache. In: Holly, W./Biere, B. U. (Hrsg.): Medien im Wandel. Opladen 1998, S. 187-210
- Kemmerzell, P. et al.: „Betrachten Sie Ihr Leben als Unternehmen in eigener Sache“. Protokoll der Analyse unter Anwendung der Methode der objektiven Hermeneutik. MS. Frankfurt a.M. 2003
- Kemmerzell, P./Saalow, U.: Versicherungswerbung: Kommunikation mit dem Kunden. In: planung & analyse (2003), H. 3, S. 14-19
- Kemp, W./Amelungen, H. v. (Hrsg.): Theorie der Photographie. 4 Bde. München 2000
- Lenze, M.: Postmodernes Charisma. Wiesbaden 2002
- Loer, T.: Werkgestalt und Erfahrungskonstitution. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Frankfurt a.M. 1992, S. 341-382
- Lüders, C.: Pädagogisches Wissen im Alltag. MS. München 1992
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1973
- Mikos, L.: Film- und Fernsehanalyse. Konstanz 2003
- Neumann-Braun, K.: Hass, der integriert? (Unterhaltungsorientierte) Hatepages im Internet – das Beispiel der Blümchen-Hass-Page. In: Imhof, K./Jarren, O./Blum, R. (Hrsg.): Integration und Medien. Opladen 2001, S. 306-320
- Nohl, A.-M.: Personale und soziotechnische Bildungsprozesse im Internet. In: ZBBS 3 (2002), H. 2, S. 215-240
- Opl, E.: Zur Frage der Audiovisuellen „Codeebenen“. In: Kodicas/Code, Vol. 13 (1990), No. 3/4, S. 277-306

- Oevermann, U.: Impressionistische und vor-impressionistische Malerei: Eine kunstsoziologische Betrachtung zur Einführung in die Ausstellung. In: Ausstellungskatalog zu Bildern des Impressionismus, Galerie Oevermann. Frankfurt a.M. 1979
- Oevermann, U.: Zur Einführung in die Ausstellung: Ölbilder und Gouachen von Pierre Montheillet. In: Ausstellungskatalog der Galerie Oevermann zu Ölbildern und Gouachen von Pierre Montheillet. Frankfurt a.M. 1983
- Oevermann, U.: Krise und Muse. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung. MS. Frankfurt a.M. 1996
- Oevermann, U.: Die Farbe – Sinnliche Qualität, Unmittelbarkeit und Krisenkonstellation. In: Fehr, M. (Hrsg.) Die Farbe hat mich. Essen 2000, S. 426-474
- Peirce, C. S.: Phänomen und Logik der Zeichen. Herausgegeben und übersetzt von H. Pape. Frankfurt a.M. 1983
- Peirce, C. S.: Semiotische Schriften. Bd. 1. Herausgegeben und übersetzt von C. Kloesel und H. Pape. Frankfurt a.M. 1986
- Peters, J.-M.: Bild und Bedeutung. Zur Semiologie des Films. In: Brauneck, M. (Hrsg.): Film und Fernsehen. Bamberg 1980, S. 178-188
- Raab, J./Tänzler, D.: Charisma der Macht und charismatische Herrschaft. In: Honer, A./Kurt, R./Reichertz, J. (Hrsg.): Diesseitsreligion. Konstanz 1999, S. 59-78
- Reichertz, J.: Der Morgen danach. Hermeneutische Auslegung einer Werbefotographie. In: Hartmann, H./Haubl, R. (Hrsg.): Bilderflut und Sprachmagie. Opladen 1992, S. 141-164
- Reichertz, J.: Selbstgefälliges zum Anziehen. Benetton äußert sich zu Zeichen der Zeit. In: Schröer, N. (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Opladen 1994a, S. 253-280
- Reichertz, J.: Religiöse (Vor-)Bilder in der Werbung. In: medien praktisch 2 (1994b), S. 18-23
- Reichertz, J.: Die Frohe Botschaft des Fernsehens. Kultursoziologische Untersuchung medialer Diesseitsreligion. Konstanz 2000
- Sandbothe, M.: Interaktivität – Hypertextualität – Transversalität. Eine medienphilosophische Analyse des Internet. In: Munker, S./Roesler, A. (Hrsg.): Mythos Internet. Frankfurt a.M. 1997, S. 56-82
- Sellars, W.: Der Empirismus und die Philosophie des Geistes. Paderborn 1999
- Soeffner, H.-G.: Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Frankfurt a.M. 1989
- Soeffner, H.-G.: Die Ordnung der Rituale. Frankfurt a.M. 1992
- Soeffner, H.-G.: Gesellschaft ohne Baldachin. Weilerswist 2000
- Soeffner, H.-G./Tänzler, D. (Hrsg.): Figurative Politik. Opladen 2002
- Schröer, N. (Hrsg.): Interpretative Sozialforschung. Auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen 1994
- Strauss, A.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1991
- Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen 1976
- Wernet, A.: Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik. Opladen 2000
- Wirth, U.: Wen kümmert's, wer spinnt? Gedanken zum Lesen und Schreiben im Internet. In: Suter, B./Böhler, M. (Hrsg.): Hyperfiction. Frankfurt a.M. 1999, S. 29-42.
- Wolf, H. (Hrsg.): Diskurs der Fotografie. Frankfurt a.M. 2003

Birgit Richard

Clipping gender. Mediale Einzelbilder, Sequenzen und Bild-Nachbarschaften im Rahmen einer fokussierten Relationsanalyse

Clipping gender. Medial Images, Sequences and Image Neighbourhoods in the Context of Focused Analysis of Relation

Zusammenfassung

Das Musikvideo stellt eine zwischen Alltagskultur und bildender Kunst changierende Hybridform dar. Für diese wird hier eine neue relationale, den Bildern angemessene Analyseverfahren entwickelt, die Einzelanalysen im Sinne der Theorie des „Shifting image“ und der Bildnachbarschaften = „Cluster“ miteinander in Beziehung setzt und auf das „Lesen“ von Bildern verzichtet. Dabei ist der inhaltliche Fokus die Darstellung von Geschlecht und die Suche nach emanzipatorischen Bildern von Weiblichkeit im zeitgenössischen Clip. Die Interpretation konzentriert sich auf die Entschlüsselung und den Nachvollzug der vorliegenden Produktionsästhetik, indem zunächst medientheoretische Voraussetzungen und methodische Verfahrensweisen geklärt werden, um in exemplarische Analysen der Videos von Madonna „Die Another Day“, Aphex Twin „Windowlicker“ und Brandy „What About Us“ zu münden. Durch die Isolierung von Schlüsselbildern und -sequenzen entsteht das Interpretationsgerüst für die Clipanalyse. Darauf baut ein Bildleitfaden auf, der dann die Relationen zwischen den Einzelclips herstellt und diese zu Bild-Clustern, d.h. zu thematisch fokussierten Bildnachbarschaften zusammenfasst. Die thematische Clusteranalyse im Sinne des shifting image wird abgeschlossen durch die Einordnung in den sozio-kulturellen Kontext im Hinblick auf den inhaltlichen Fokus.

Abstract

A video clip is a hybrid that is situated between popular culture and fine arts. So it is necessary to develop a method for its interpretation that is adequate for dealing with its images. The results of the analysis of single videos is to be combined after the theory of the shifting image to form image clusters that are organised as image neighbourhoods with special relations. On the content side the focus is on the representation of gender and the search for emancipatory images for the female in contemporary clips. The interpretation concentrates on the revelation of production aesthetics. Before coming to that the media structural premises and methodological backgrounds are set. They are the preconditions for the analysis that is exemplified in the interpretation of Madonna's "Die Another Day", Aphex Twin "Windowlicker" and Brandy "What About Us". The isolation of key images and sequences builds up the basis for clip analysis. From that point special image categories are extracted: for example the key objects of the clip or the relation between male and female body. They construct the connections between the single clips and glue them together in image clusters that are content related image neighbourhoods. The focal cluster analysis framed by the term of shifting image will be terminated through putting the result into the social context of the focus.

1. Einleitung

Ein Musikvideo ist ein selbstverständliches Element alltäglicher Bildkultur und präsentiert seine Inhalte in komprimierter Form und prägnanten Bildern. Aufgrund seiner gesteigerten Bild-Umlaufgeschwindigkeit gilt der Musikvideoclip – ein spezifisches Medium für jugendliche und postadoleszente Betrachter – immer noch als Negativ-Zeichen für die gesteigerte Bilderflut digitaler Welten. Das Stichwort von der 3-Minuten-Kultur drückt diese undifferenzierte Missbilligung aus, die sich vor allem in der pädagogischen Literatur (siehe z.B. Glogauer 1995, S. 157, S. 164ff.) wiederfindet.

Der Musikvideoclip zählt jedoch mittlerweile mit seinen eigenen visuellen Ausdrucksformen zum Kanon akzeptierter Alltagskultur. Musikvideoregisseure bekommen Kunst-Preise: So erhält etwa Chris Cunningham für das Aphex Twin Video „Come to Daddy“ die Goldene Nica auf der Ars Electronica 1999 oder Spike Jonze macht Kinofilme wie „Being John Malkovich“ (2000). Seit 1999 werden Musikvideos auf den Oberhausener Kurzfilmtagen mit dem MuVi, dem Preis für das beste deutsche Musikvideo, geehrt. Die Festivalleitung der Oberhausener Kurzfilmtage sieht das Musikvideo als ein Medium, das „über die reine Illustration des Produktes hinausgeht“ (Festivalprogramm 2000, S. 9) und eine visuelle Eigenständigkeit entwickelt. Ausgewählte Clips werden regelmäßig in Szenezeitschriften wie „de:bug“ oder „Spex“ analysiert, Ende 2003 erscheinen zum ersten Mal Editionen mit den als künstlerische Werke aufgefassten Clips drei bekannter Regisseure auf DVD: Michael Gondry (Daft Punk, White Stripes), Chris Cunningham (Björk) und Spike Jonze (Beastie Boys, Fat Boy Slim), MTV und die Zeitschrift Neon veröffentlichen Video-Compilations. Clips tauchen seit den 1980er Jahren immer häufiger in Kunst-Ausstellungen auf (eigene Ausstellungen: z.B. Frankfurt Filmmuseum 1993, München 1999 und 2004 „Look at me“ im Kulturforum NRW Düsseldorf). Der Clip stellt somit eine Hybridform dar, die zwischen Alltagskultur und bildender Kunst changiert, wobei seine Nobilitierung nur aufgrund der Ausblendung des kommerziellen Produktionszusammenhangs funktioniert.

Musikvideos zählen zu den möglichen Trainingsfeldern im kommerziellen Laboratorium für zukünftige Geschwindigkeiten und Wahrnehmungswelten, sie sind Vorbereitung auf die Anforderungen einer digitalen elektronischen Welt. Clips tragen gleichzeitig zur internationalen Verbreitung und zur Homogenisierung jugendlicher Stilbilder bei. Sie sind auch die Basis für die Entwicklung von nationalen Varianten. Bevor MTV 1981 als reiner Musikkanal in England auf Sendung ging, war der Film das globale Medium, das seit den 1950er Jahren Stilbotschaften von Jugendkulturen veröffentlichte. Bis heute hat sich die Zahl der Musikkanäle erhöht: MTV, MTV 2, VH 1, VIVA, VIVA 2 (eingestellt), VIVA+ Onyx, die für unterschiedliche Altersgruppen und Stile senden. Der Clip verleugnet anfangs den Inszenierungsaspekt (Bódy/Weibel 1987, S. 249) und erscheint als mediale Erweiterung des live-Konzerttraums. Die „Konserven“ bieten neue gestalterische Möglichkeiten, aber da sie in einem ökonomisch definierten Kontext entstehen, bleibt der statistische Anteil an innovativen Bildern prozentual gering. Zudem werden seit 2002 die finanziellen Ressourcen für die Produktion immer geringer, aufwendige Produktionen sind nur noch im Mainstream Bereich möglich und immer häufiger greift man zurück auf das Performance-Video.

Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene Clips exemplarisch mit einer relationalen Analyseverfahren bearbeitet, die Einzelanalysen ganz im Sinne der

Theorie des „Shifting image“ (Richard 2003) und der Bildnachbarschaften=Cluster miteinander in Beziehung setzt. Die Auswahl der zu analysierenden Clips ist hierbei mit Absicht so getroffen, dass diese stilistisch und gestalterisch scheinbar nichts miteinander zu tun haben, um aus der Konfrontation der Einzelanalysen neue und überraschende Perspektiven für die Clips zu entwerfen. Dies erlaubt auch, auf die Kultur der Musikvideoclips in Hinsicht auf ihren formenden Einfluss auf gesellschaftliche Bilder einzugehen. Die kommerziellen Rahmenbedingungen des Produktes Clip werden hier nur berücksichtigt, wenn diese unmittelbare Einflüsse auf die Gestaltung der Bilder geltend machen. Entscheidendes Apriori für die Analyse ist, dass es sich um ein visuelles Produkt handelt, aus dem sich ein Zusammenhang zu allgemeinen sozialen Kontexten rekonstruieren lässt. Hieraus wird dann das Gesamtbild einer Thematik wie die Darstellung von Geschlecht im Clip entworfen, welches Clips aus unterschiedlichen Genres und Stilen zusammensieht. Die Videoclips werden also unter einem speziellen inhaltlichen Focus – hier der dargestellten Geschlechterverhältnisse – diskutiert.

2. Optischer Überschuss, mediale Verwandtschaft und das „shifting image“

Vorgestellt wird hier eine Interpretationsmethode, die sich auf die Beziehung von Einzelbildern und Sequenzen konzentriert. Die hier entwickelte Analysemethode beschränkt sich nicht nur auf ästhetisch herausragende Clips, sondern ist so angelegt, dass mit ihr jeder beliebige Clip betrachtet werden kann. Diese Methode konzentriert sich auf die Herausarbeitung des semantischen Kerns des Bildes; Sound und Text sind sekundäre Instanzen, auf die hier nicht näher eingegangen wird. Die Interpretation konzentriert sich auf den Nachvollzug und die Entschlüsselung der vorliegenden Produktionsästhetik, indem zunächst medien-theoretische Voraussetzungen und methodische Verfahrensweisen geklärt werden, um in exemplarische Analysen der Videos von Madonna „Die Another Day“, Aphex Twin „Windowlicker“ und Brandy „What About Us“ zu münden. Die Konzentration auf die Produktanalyse lässt Rezeptions- bzw. Aneignungsanalyse in den Hintergrund treten. Am Ende des Beitrags werden mögliche Wirkungszusammenhänge angedeutet, aber nicht weiter ausgeführt. Hier müssten sich eigenständige Rezeptionsuntersuchungen anschließen.

Die Medien Film und Video haben viele Gemeinsamkeiten, aber auch grundsätzliche medial-strukturelle Unterschiede. Die oft selbstverständlich angenommene Intermedialität und die genealogische Verbundenheit existiert nicht. Das Videosignal projiziert kein Licht, sondern ein Bild von einem Bild (Paech 1994, S. 48) im Gegensatz zu dem im Projektor fixierten Bild beim Film. Die unterschiedlichen medialen Prinzipien zeigen sich auch daran, dass Musikvideos an jedem Abtastpunkt ein Pulsieren des Bildes selbst sind. Deshalb ist die Frage „Was verbirgt sich hinter den technischen Bildern?“ schlicht falsch gestellt und wird durch die mediale Struktur obsolet. Die gezeigten Bilder verdecken keine wie auch immer geartete Wahrheit, sie sind weder mehrschichtig noch komplex, sie sind im Sinne von Flussers Definition des technischen Bildes pure Oberflächen (Flusser 1990, S. 33).

Sowohl Film als auch Video sind in erster Linie Bildmedien. Als Film- oder Videobild kann man die Summe aller Einzelbilder verstehen, die jedoch, da das Einzelbild praktisch nie analysiert werden kann (weil man es nicht einzeln sieht, ist die Analyse zwingend auf künstlich erzeugte Einzelbilder angewiesen), auch als Sequenzen, Szenen oder Stills (Standbilder aus Videos oder Filmen) betrachtet werden können. Weder Film noch Video erschöpfen sich jedoch in der Summe ihrer Einzelbilder. Film- und Videobild produzieren einen optischen Überschuss (siehe auch den Begriff des ikonischen Mehrwerts im Film von André Bazin 2001), eine der Story „hinzugefügte“ Bildlichkeit, die mithilfe von Bildinterpretationsmethoden entschlüsselt werden muss. Die Analysemethoden der Film- und Kunstwissenschaften werden für die Videoanalyse fruchtbar gemacht, insbesondere solche, die die Betrachtung von Einzelbildern in den Vordergrund stellen: Hier sei vor allem auf die Begriffe des *Schlüsselbildes* (Kersch 2000) und des *optischen Überschusses* (Meder 1999) verwiesen.

Der Begriff des optischen Überschusses verdeutlicht, dass der Musikvideoclip mit Interpretationsmethoden, die das Bild als zu lesenden Text auffassen, nicht adäquat interpretiert werden kann. Künstlerische Prinzipien wie Collage oder Apropriation (Aneignung von Zitaten, siehe Madonna Video) lassen sich nicht vollständig über die Analyse der Narration entschlüsseln. Eine bildwissenschaftliche Betrachtung des bewegten Bildes muss aber auch den Text – das sind die Bestandteile von Story/Vorlage/Drehbuch – berücksichtigen, wie sie das Bild zu würdigen hat. Im Rahmen eines solchen Unterfangens ist davon auszugehen, dass Bilder zunächst eine Funktion haben, die innerhalb des Filmtextes oder der Story bzw. der Narrationsebene im Video liegt.

Es ist allerdings in erster Linie nach den Qualitäten des Bildes zu fragen: Das Filmbild, eine Szene, eine Einstellung oder eine Sequenz ist kein Tafelbild, und doch muss es im Ansatz als ein solches verstanden und mit den traditionellen (Bild-)Medien verglichen werden. Dabei sollte das Film- bzw. Videobild so ernst genommen werden wie jedes andere bildliche Medium: es hat einen Aufbau, eine Art der Komposition, Figuren werden dominant oder unbeteiligt arrangiert, Räume werden mit Objekten, Figuren, Licht usw. gestaltet, und die Bewegung bzw. Einstellung der Kamera ist auch noch zu berücksichtigen.

Eine prototypische Analyse entsteht aus einer linearen Bildbetrachtung des Videos, das zunächst immer wieder im Gesamtzusammenhang des Flows der Bilder verfolgt wird, um dann Kernszenen und Sequenzen ausfindig zu machen, aus denen Einzelbilder (Details, Kernobjekte, Posen) isoliert werden, die bis zur theoretischen Sättigung des Materials ausinterpretiert werden (Flick 2002, S. 104). Die Zerlegung des Clips ist methodisch unerlässlich, wobei man die Stills entweder selbst anfertigt oder sie aus dem Internet bezieht.

Die erste Voraussetzung bildet die werkimmanent fundierte Ausarbeitung des „anschaulichen Charakters“ (Sedlmayr 1959, S. 326ff.). Die hier vorgestellte Interpretationsmethode geht von der herausragenden Bedeutung der *Stills* aus, da diese – im Speziellen bei dem zuerst interpretierten Video von Madonna – deutlich machen, wie viele Bilder im subliminalen Bereich der Wahrnehmung den Gesamteindruck der Zuschauer steuern. Die Re-Konstruktion der Ästhetik steht am Anfang der Analyse, dann geht der Blick auf formale und medienstrukturelle Kriterien (Close-ups, Jump Cuts). Mithilfe der Stills beginnt die Isolierung von Schlüsselbildern und -sequenzen, die das Interpretationsgerüst für die Clipanalyse bilden.

Die aus den Einzelvideos extrahierten Schlüsselbilder werden dann im nächsten Schritt mit denen anderer Clips zu *Bild-Clustern*, d.h. zu thematisch fokus-

sierten Bildnachbarschaften zusammengefasst. Dabei gilt es folgende medienstrukturelle Voraussetzung mit einzubeziehen: Bei den technischen Bildern, der unbewegten Fotografie oder einem isolierten Still aus einer Sequenz, ist grundsätzlich davon auszugehen, dass es keine „großen stillen“ Bilder (Bolz/Rüffer 1996) gibt, sondern nur immer neue Bedeutungen entwerfende *shifting images*. Das Bild ist keine feste Entität. Das, was als Einzelbild erscheint, ist ein künstlich still gestelltes Zwischenstadium. Jedes Bild ist ein „shifting image“, weil es sich zwischen verschiedenen medialen Bildsystemen wie TV, Film und Internet bewegt. Bilder sind konnektive Knotenpunkte in rhizomatischen, transkulturellen Bilduniversen.

Die Schlüsselbilder, auch „key images“ bzw. „frames“ genannt – die prägnanten, mit starker ästhetischer Ausstrahlung ausgestatteten Einzelbilder im Video, an denen die Analyse ansetzt –, bringen mit ihrer Erscheinung benachbarte Bilder in Bewegung und führen zu Verwerfungen, die ungewollte Bilder zudecken (vgl. Richard 2003, S. 43). In diesem Moment erwachsen an bestimmten Stellen aus den scheinbar unhierarchischen Bildebenen Bilddominanzen und Bildverdichtungen. Jedes sichtbare und unsichtbare Bild, das in der Nachbarschaft der Schlüsselbilder liegt, findet einen neuen Platz in der Struktur. Dies passiert ohne einen bewussten Eingriff. Hingegen wäre der Rückzug von Madonnas Video „American Life“ (2003), den die Sängerin aufgrund des Irakkriegs vollzieht, wobei der Clip natürlich im Netz noch zu finden ist, ein gezielter Eingriff. Durch neue Bilder oder die Ortsveränderung eines Bildes gibt es Verwerfungen, auf die die gegebenen Bildwelten reagieren und daraufhin neue produziert werden: Das pornographische Bild im HipHop Video generiert z.B. den Mechanismus der Überbietung (2003 z.B. bei 50 Cent: P.I.M.P.).

Die Veränderungen in den Bildrelationen werden rekonstruiert und damit verbundene Strategien offengelegt, im Bewusstsein über unsere Position als „situated viewers“ (Rogoff 1999, S. 22), die einer in Machtdiskurse eingebetteten Politik der Sichtbarkeit unterliegen. Eine Zielsetzung der wissenschaftlichen Analyse der Clips im Rahmen der Kultur des „shifting image“ ist es, die Politik der Sichtbarkeit zu beobachten, zu dekodieren und in einem quasi archäologischen Prozess die verdeckten Bilder freizulegen, die in der Ökonomie der Aufmerksamkeit untergehen.

Die visuellen Relationen zwischen Bildern unterschiedlichster gesellschaftlicher Systeme, die die Bilder erst zu sozialen Bedeutungsträgern werden lassen, sind vor dem Hintergrund disparat erscheinender Analyseschritte zu erarbeiten. Das hier entwickelte Interpretationsverfahren basiert auf einem dreistufigen Modell, das sich folgendermaßen zusammenfassen lässt:

1. Einzelbildanalyse (Stills, Sequenzen) auf der Grundlage einer intensiven Deskription der vorliegenden Clips, die auch ohne Abbildungen das Video im Kopf der Betrachtenden entstehen lässt. Berücksichtigung der medienstrukturellen Beschaffenheit (siehe Kapitel 3)
2. Auswahl von Schlüsselbildern und -sequenzen und Interpretation nach Leitkategorien, Entwicklung einer Art von Bilderleitfaden (vgl. Leitfadeninterview; hier z.B. Geschlecht, Kernobjekte/-gegenstände, Raum, Körperbilder, Verhältnis männlich-weiblich), Konstruktion der Relationen auf der Grundlage der erstellten Bildleitfäden (siehe Kapitel 4)
3. Zusammenführung der Ergebnisse in eine thematische Clusteranalyse im Sinne des shifting image, Einordnung in den sozio-kulturellen Kontext im Hinblick auf den inhaltlichen Focus (siehe Kapitel 4).

3. Analyse von Musikvideoclips – drei Beispiele

Die Auswahl der zu analysierenden Videos ist vor allem durch den inhaltlichen Fokus der Darstellung des weiblichen Geschlechts bestimmt. Zu Beginn steht eine intensive Einzelanalyse des Madonna Videos „Die Another Day“, die vor allem die präzise Deskription in den Vordergrund stellt. Es folgt die Analyse von zwei weiteren Videos, die im weitesten Sinne dem HipHop Genre zuzuordnen sind. Den Abschluss bildet die Analyse eines inhaltlichen Clusters. Mit der Übertragung der Bildanalyse auf den sozio-kulturellen Zusammenhang wird auch der Begriff des shifting image auf den Bereich des Clips angewendet.

3.1 Madonna: „Die Another Day“ (2002)

Der Videoclip „Die Another Day“ wurde im September 2002 in Los Angeles von dem Regisseur Team „Traktor“ gedreht. Es handelt sich um ein komplexes Arrangement von Bildebenen und Einzelbildern, in dem nichts dem Zufall überlassen worden ist. Ganz im Gegensatz zur landläufigen Meinung über den Musikvideoclip, die davon ausgeht, dass hier Dichte nicht existiere, ist ein ironisch collagierendes Beispiel mit extrem komprimierten Bildinformationen zu sehen. Im Einzelbild findet eine Staffelung und Akkumulation von Details statt.

Das Musikvideo ist ein quasi neuer James Bond Film mit Madonna in der Hauptrolle, kein konventioneller Titelsong oder Trailer. Madonna ist im Clip der weibliche Bond, gleichzeitig agiert sie als ihre weibliche Mit- und Gegenspielerin. Bond alias Pierce Brosnan erscheint nur kurz auf einem Gemälde. Der Clip setzt sich aus zwei miteinander verschränkten und gegeneinander geschnittenen Ebenen zusammen, die beide im Kern aus dem letzten James Bond Film abgeleitet sind: Dem finsternen Folterkeller und Exekutionsraum der „Nordkoreaner“ und dem Rittersaal, in dem Madonna im Film als Fechterin auftritt, und seiner optisch dynamischen Verlängerung, dem Museumssaal. Der Clip folgt auf einer Ebene der düsteren Ästhetik des Films, ist in Grün-Graublau-Tönen gehalten und inszeniert Madonna in kämpferischer Hässlichkeit analog zu James Bond, der zum ersten Mal in der Bond Geschichte ungepflegt und entstellt von der Folter gezeigt wird. Die andere Ebene ist sowohl vom Setting als auch von Madonnas Outfit her durchgestylt und durch die Farben Schwarz, Weiß und Rot bestimmt.

Das Video beginnt mit einer Aufsicht auf einen finsternen Verhörraum mit grellem Neonlicht, einem Tisch, Stühlen und Männern in Uniformen. Madonna wird von Militärwachen durch einen Gang geschleift. Sie trägt ein grau-beiges Muskelshirt und eine schwarze Hose mit Gürtel. Die Wachen zerren die heftig Widerstrebende zum Tisch, zwingen sie auf den Stuhl, ihre ausgebreiteten Arme und den Kopf auf die Tischplatte. Ein Close-up zeigt ihre muskulösen Oberarme mit einem hebräischen Tattoo, das übersetzt „Love“ bedeutet. Die Besonderheit ist, dass es aus den hebräischen Einzelbuchstaben zusammengesetzt, aber nicht das eigentlich hebräische Wort für Liebe ist, ein besonders provokativer Eingriff von Madonna in Anspielung auf ein ähnliches Zeichen im James Bond Film „You only live twice“.

Sie räkelt sich auf dem Tisch und transformiert die bedrohliche Unterwerfung in eine selbstbestimmte, erotische Pose. Auf dem Tisch und an der Decke

befindet sich jeweils ein Mikrofon als Hinweis auf die Verhörsituation. Bilder des Stuhls, der an dem Tisch steht, werden gegen Bilder des elektrischen Stuhls, auf dem Madonna im Verlauf des Videos landen wird, geschnitten. Dazwischen erscheinen Bilder eines Koreaners, der ein Stahlgebiss trägt. Hier deutet sich, wie in vielen Madonna Videos, ihre Zitierfreude an: Bezugspunkte für die Gegenstände sind die James Bond Filme. Im speziellen Fall verweist die Figur auf den Gehilfen eines James Bond Gegners, auf Jaws (deutsch: Der Beißer dargestellt von Richard Kiel), der in „Moonraker“ (1979) und „The Spy who Loved Me“ (1977) mit Stahlgebiss auftritt.

Verschiedene Folterungen werden in Szene gesetzt, Madonna wird gegen eine Kachelwand geschleudert, schnelle Schnitte zeigen den leeren, qualmenden, elektrischen Stuhl, eine Ankündigung, dass sie davonkommen wird. Dann springt sie auf den Tisch und beginnt zu tanzen. Die Folterungen werden im James Bond Film nur angedeutet, sie spielen sich im Kopf des Betrachters ab. Ganz im Gegensatz dazu setzt Madonna die Phantasien hier in Bilder um und zeigt das Untertauchen ihres Kopfs in Eiswasser explizit. Die Soldaten halten sie an den Armen und drücken den Kopf herunter. Madonna selbst inszeniert sich als zähe, unbesiegbare Kämpferin. Im Verlauf des Videos ist ihr Körper mit Blessuren übersät, das Haar ist zerzaust, ihre Schminke verlaufen, sie hat schwarze Augenringe. Sie setzt sich massiv gegen ihre Gegner zur Wehr, lässt sich nicht unterkriegen. Diese Inszenierungen ihres Körpers stellen ein weiteres verdichtetes Schlüsselbild in diesem Video dar.

Die Folterer nehmen keine Rücksicht auf das Geschlecht ihrer Kontrahentin: Ihre „weiblichen“ Waffen sind hier außer Kraft, gelten nur dem Zuschauer. In diesen düsteren Szenen erwehrt sie sich mit körperlicher Kraft und mit Ideen: Sie umwickelt ihren Arm mit einem Gummi- oder Lederriemen, der sie vor dem elektrischen Stuhl rettet. Dieser verweist auf das Anlegen des jüdischen Gebetsriemens, Tefillin genannt. Das ist eine besondere Provokation von Madonna, der dieses Ritual als Vertreterin einer „Light Version“ der Kabbala bekannt ist: Nur die männlichen Juden dürfen den Gebetsriemen nach ihrer Bar Mizwah anlegen.

Ihr Unterhemd ist vom Kampf verschmutzt und unter ihrer schwarzen Hose kommen die hohen geschnürten Militärboots, schwarze DocMartens mit parallel geschnürten weißen Schnürriemen zum Vorschein. In diesen Szenen wird ihr Körper betont, ihr Unterhemd klebt am Körper, der schwarze BH zeichnet sich darunter ab. Der Kampf wird kombiniert mit „tabledance-artigen“ Elementen: Madonna schwingt sich an der schweren Eisenkette entlang, tanzt auf dem Tisch, springt herunter und wirft den Tisch um. Sie stöhnt, bevor die Folterknechte sie packen und erneut unter Wasser tauchen. Die Militärs schreiten zur Vorbereitung ihrer Hinrichtung auf dem elektrischen Stuhl. Madonna wird draufgezerrt, wehrt sich, tritt mit ihren Boots. Sie wird festgeschnallt, lacht höhnisch, bespuckt die uniformierten Männer verächtlich und rüttelt an ihren Fesseln, hier sieht man ihre aufgeschlagene Lippe. Parallel dazu geschnitten betätigt sich das Double von Jaws als Vollstrecker der Todesstrafe. Er zieht den Hebel im Kreise von Beobachtern hinter einer Trennscheibe, erst halb, dann ganz herunter, es ist viel Qualm zu sehen. Als sich dieser verzieht und die Uniformierten auf den Stuhl blicken, ist Madonna quasi verdampft! Nur ihr Tattoo, das Wort Liebe, bleibt bezeichnenderweise auf dem elektrischen Stuhl als rauchendes Brandmal zurück. Danach ist an ihrer Stelle ein Mann mit Vollbart auf dem Stuhl zu sehen, eine magische Geschlechter-Transmutation, danach ein weiterer Schnitt und Bilder, die die flüchtende und lachende Madonna zeigen.

Hier macht die Referenz zu „Man lebt nur zweimal“ wortwörtlichen Sinn. Das Idol Madonna zeigt sich als schlaue weibliche „Unsterbliche“, die die „tumben“ asiatischen Folterer überlistet.



Abb. 1: Madonna:
„Die Another Day“

Der Übergang zwischen den Szenen erfolgt über den typischen Bond Augen Ausschnitt, in dem Madonna erscheint. Die Kamera blendet zu Fechtszenen in einem Rittersaal über. Diese zweite Ebene des Clips steht in einem starken Qualitäts- und

Komplementärkontrast zu den düsteren Bildern der Folterkeller. In der sauberen und eleganten Gegenwelt findet in einem Rittersaal mit Glasvitrinen ein Kampf statt, der auf einer roten Fechtbahn beginnt und im Museum zwischen splitternden Vitrinen endet. Der Raum ist Verweis auf das Glasmuseum in „Moonraker“. Im Museumssaal werden aus Vitrinen entnommene Bond-Requisiten im Kampf eingesetzt. Madonna verdoppelt sich in eine gute und eine böse Schwester, die gute trägt den weißen Fechtanzug, die böse natürlich den schwarzen. Die schwarze mit einem wattierten Anzug mit Schnallen bekleidete Madonna kämpft mit einer Doppelaxt, einer Requisite aus „Goldfinger“. Die weiße trägt ein zeitgemäßes Outfit mit modischer Schlaghose, das durch die ausladenden Formen eigentlich ungeeigneter für den Kampf ist als der eng anliegende wattierte Anzug der schwarzen. Die Madonnas prügeln sich aus dem Rittersaal mit einem Sprung aus einem Fenster in den Museumssaal. Karate-tricks werden gezeigt, die gute weiße Madonna wirft ihre Gegnerin über die Schulter. Sie besitzt zudem Waffen in Anlehnung an die von Q für Bond hergestellten Gadgets, z.B. springt aus ihrem Schuh eine metallische Messerspitze, wie bei der KGB Figur Rosa Klebb aus „Liebesgrüße aus Moskau“. Die schwarze Madonna wird mit einem Schuss aus einer Harpune zur Strecke gebracht, diese stammt aus „Thunderball“. Die Getroffene fällt in Zeitlupe nach hinten zu Boden. Die weiße Madonna pustet zufrieden auf die Harpune, mit der sie den tödlichen Pfeil abgeschossen hat, wie auf einen rauchenden Colt.

Im Clip verstreut finden sich weitere Accessoires: Im Museum wird eine Frau mittels Pinsel und Farbeimer golden angemalt („Goldfinger“, 1964). Im Ahnensaal taucht der Koreaner mit der Melone auf, Oddjob, der Helfer des Bösewichts (Gerd Fröbe) aus „Goldfinger“. Mit dem Wurf der tödlichen Melone enthaupftet Madonna eine weiße ausgestopfte Katze, eine Anspielung auf Ernst Stavro Blofeld („Liebesgrüße aus Moskau“), den man im Film mit einer lebendigen weißen Katze auf dem Schoß sieht. Die Melone streift die weiße Madonna an der Wange. In einer weiteren Vitrine ist der goldene Colt aus „The Man with the Golden Gun“ zu sehen. Der Astronaut aus „Moonraker“ und eine Schaufensterpuppe im weißen Bikini-Outfit, ein Verweis auf Ursula Andres' Bikini im ersten James Bond Film „James Bond jagt Dr. No“ und gleichzeitig auch auf die Retroversion, die von Halle Berry in „Die Another Day“ getragen wird, stehen im Museumssaal.

Alle auftauchenden Motive und Details sind hier als Bestandteile eines *übergreifenden Schlüsselbildes* zu verstehen: das James Bond Zitat als Hintergrundfolie für ein eigenes Madonna Profil. Alle Requisiten sind optisch bewusst billig gehalten und wirken lächerlich vor dem Hintergrund der professionellen Inszenierung der beiden kämpfenden Madonnas. Dies wird auch noch mal am Porträtmalerei von James Bond (Pierce Brosnan) demonstriert, das eine Madonna mit einem Degen durchbohrt. Auch diese Szene ist wieder direkt mit einem Bond Film assoziiert: Bond erhält von Q in „Moonraker“ eine Uhr, die bei emotionaler Anspannung in Gefahr einen Pfeil abschießt, der erste Probeschuss landet in einem Gemälde.

Im Fechtduell verschränken sich beide Ebenen des Clips: Die schwarze Madonna trifft die weiße mit dem Schwert und schlitzt ihr den Bauch auf. Das Blut wird dann im Gegenschnitt sichtbar, der mit einem Ortswechsel in die zweite Narrationsebene verbunden ist und damit zurück in die Folterkammer führt. Madonna steht vor einer Kachelwand und hier kommt der Schnitt an: Sie fasst mit den schwarz behandschuhten Händen an ihren Bauch. Es quillt Blut heraus, das sie mit einer entschlossenen gleichzeitig tänzerischen Geste auf der grünlichen Kachelwand verteilt. In einer der folgenden Szenen stößt sie die Wachen weg, befreit sich von ihnen und wälzt sich auf dem mit Scherben bedeckten Boden und streckt ein Bein ballett-mäßig hoch. In den Scherben spiegelt sich jetzt die Fechtscene und beide Aktionsverläufe schieben sich nochmals übereinander. Der Schnitt mit der Klinge und die Spiegelung in den Scherben sind visuelle Gelenkstellen zwischen den beiden Ebenen, wobei das mediale Mittel Schnitt hier als wörtlich genommener Schnitt in die Haut erscheint.

Die zwei Narrationsebenen werden permanent im Wechsel gegeneinander geschnitten: Die erste Ebene zeigt die Folter, den elektrischen Stuhl und die Koreaner. Wenn Madonna auf diesem Level alleine zu sehen ist, stehen tänzerische und körperlich lustvolle Elemente im Vordergrund. Die Folterszenen zeigen Madonnas Körper in ambivalenten Bildern zwischen gezwungener Unterwerfung und Lust, in den Fechtscenes ist dieser komplett umschlossen und modisch gepanzert. Die Bond-Geschichte erscheint starr und musealisiert, demgegenüber repräsentieren die Madonnas den Ausdruck des prallen Lebens und demonstrieren gleichzeitig in der Vervielfachung die Unsterblichkeit der Ursprungs-Madonna. Die Kampfebene ist durch Madonnas offensive Körperlichkeit bestimmt, weniger von Bond-Zitaten durchzogen als die Museumsebene. Die formale Gestaltung des Clips, der die narrativen Elemente reduziert und assoziativ vorgeht, weist auf eine Verbindung zu einem actionreichen Computerspiel hin.

Madonna konstruiert wieder einmal ihr ganz spezielles Frauenbild, Ausgangspunkt ist hierbei der Filmheld James Bond. Sehr interessant ist das Moment ihrer Vervielfachung, das die Ausgestaltung unterschiedlicher Charakterzüge gestattet: Die Hauptfigur ist die toughe und gleichzeitig dominante Madonna, die den Film-Bond ersetzt, die beiden Fechterinnen sind die androgynen Emanationen ihres Unbewussten, der widerstreitenden guten und bösen Kräfte. Madonna präsentiert sich als weibliche Kämpferin mit aufreizenden, klassisch femininen, aber auch mit männlichen und androgynen Zügen. Aus der geschlagenen und misshandelten Frau wird eine, die sich der Gewalt entzieht und aus dem Bild heraus ihre sexuelle Anziehungskraft wirken lässt, indem die Bilder zwischen Misshandelter, tapferer Jungfrau von Orleans und „Schlampe“ mit sexueller Ausstrahlung oszillieren. Diese Bilder sind aber nur für die Zuschauer

inszeniert und im Handlungskontext des Bildes unwirksam. Die schwarze und weiße Madonna verkörpern das Bild der Amazone. Die Fechterinnen sind Kampfmaschinen in sauberer Umgebung, ihre Kleidung ist hochgeschlossen und ihr Geschlecht spielt keine Rolle. Madonna ist keine uniforme Bond-Schönheit, die sich zur dekorativen Schaufensterpuppe degradieren lässt. Als Kontrapunkt sind alle im Video auftretenden Männer durch mäßige Intelligenz und durch eine uniformierte Erscheinung als nicht individuell und tumbe Befehlsvollstrecker gekennzeichnet. Madonna zeigt einen weiblichen Ausbruch, der an Konventionen wie der erotischen Aufbereitung des weiblichen Körpers auch in Extremsituationen wie körperlicher Misshandlung festhält und sie damit wieder bestätigt.

Madonna fügt in diesem Video ihrem Star-Image, das auf Innovation und Wechsel angelegt ist, eine weitere Facette hinzu. Ihr Markenzeichen ist das permanente Oszillieren zwischen verschiedenen Weiblichkeitsbildern, die alle für die „Marke“ Madonna stehen. In dem oben analysierten Video arbeitet sie mit der Vervielfachung der eigenen Person in verschiedenen Maskeraden. Im nächsten Schritt soll ein Clip analysiert werden, dessen Protagonist Richard James, der Künstler Aphex Twin, ebenfalls die Vervielfachung seiner Person als Stilmittel einsetzt. Er arbeitet an der Etablierung der Marke Aphex Twin allerdings über die konstante Wiederholung seines Körpers und dem Einsatz von Logos.

3.2 Aphex Twin: „Windowlicker“ (1999)

Das Video zu „Windowlicker“ präsentiert einen Track mit elektronischer Musik, in dem der Regisseur Chris Cunningham mit den Masken des Gesichts von Aphex Twin arbeitet. Der Clip beginnt wie ein Film mit der Kommunikation von schwarzen Männern und Frauen, das eigentliche Musikstück setzt mit Erscheinen eines wichtigen Bildgegenstandes, der Limousine, ein. Der Plot stellt eine Parodie des Gangster-Genres im HipHop dar: Zwei schwarze Männer fahren mit ihrem Cabrio durch das sonnenreflektierende Los Angeles und reden über Sex. An einer Straßenecke stehen zwei schwarze Frauen im sexy Outfit, weißen Hot Pants und Bustiers. Die „Hormongesteuerten“ drehen ihr Auto und halten neben den Frauen an, um sie aufs Unverschämteste anzumachen. Die Frauen zeigen einen im HipHop Genre seltener vorkommenden, oppositionellen Frauentyp, wie man ihn von Eve, Foxy Brown oder von Lil'Kim kennt, der trotz knapper Bekleidung unmissverständlich klarmacht, dass man sich dumme Anmache nicht gefallen lässt. Die beiden Frauen schlagen verbal zurück und fragen, was hast du „poor ass nigger“ denn zu bieten, weder Geld noch Stil „look at your hair“ und lachen die beiden Hormongesteuerten aus. Im nächsten Moment wird das Cabrio von einer ellenlangen weißen Stretchlimousine weggeschoben, die sekundenlang unterhalb der eingefrorenen beiden Gesichter der Frauen die Mitte des Bildes durchrollt und die beiden Männer im Nebel zurücklässt. Die staunenden Mienen der Frauen, die sich herunterbeugen, spiegeln sich in dem Moment in der Scheibe, als diese von dem weiß gekleideten Aphex Twin, der im Inneren der Limousine sitzt, heruntergelassen wird. Er steigt aus und startet in einer Pfütze einen abstrusen Tanz, eine Mischung aus surrealem Ballett und einer Parodie der Michael Jackson Schritte aus dem Video „Beat it“, unter Einsatz eines mit dem Aphex Twin Logo bedruckten Schirmes, das sich auch auf der Limousine befindet. Während die Frauen die Tanzeinlage bewundern, ver-

wandeln sich ihre Gesichter in das vollbärtige Gesicht von Aphex Twin. Hier handelt es sich um ein Schlüsselbild, das die Transformation des Körpers zwischen Mann und Frau sowie das Verhältnis von Körper und Gesicht, in den Vordergrund stellt.

Die nächste Szene zeigt das wilde Treiben der Aphex „Drillinge“, die übereinander liegenden üppigen Körper der Frauen, die im Inneren der Limousine Champagner trinken. Die vollbärtigen Frauen mit übertriebenen Afrolook Frisuren umschmeicheln den Gastgeber, umkreisen ihn mit ihren üppigen Oberweiten und strecken ihre ebenfalls üppigen Pos der Kamera entgegen. Die von ihren Trieben beherrschten Männer im Cabrio bemerken die Verwandlung der Gesichter aufgrund ihrer Fixierung auf die weiblichen Körper nicht und folgen der Limousine. Die beiden Bikini-Mutanten mit männlichem Kopf und weiblichem Körper schauen aus dem Schiebedach und winken. Als nächster Ort wird die Strandpromenade in Szene gesetzt. Dort formiert sich eine surreale Tanzgruppe mit Aphex Twin als Vortänzer. Die vollbusigen Transgender-Wesen vervielfältigen sich hier zu einem multi-kulturellen Tanzensemble. Die aufreizend tanzenden Bikinischönheiten stoßen den Vortänzer weg, um die beiden Cabriofahrer mit einer Blumenkette zu bekränzen. Aphex Twins magerer Körper wird im Tanz kontrastiert durch die üppigen Formen der Gogotänzerinnen unterschiedlicher Hautfarben. Ein Verweis auf die Geschichte des populären Tanzes ist die Szene, in der die Klone mit dem Aphex Twin Schirm posieren. Hier wechselt die Kameraperspektive, um die Choreographie der Klone von oben zeigen zu können. Die nächste Figur, die die vollbusigen Vollbärtigen vollführen, erinnert an Busby Berkeleys Musicals. Neben den Schirmen werden jetzt auch die Cheerleader Puschel geschwungen. Dann verlässt die Kamera die Vogelperspektive, und nach einer Drehung verwandelt sich das Aphex Twin Gesicht einer der Schönheiten in ein groteskes weibliches Clownsgesicht mit Zahnlücken und Zöpfen. Die Cabriofahrer schrecken zurück und flüchten.



Abb. 2: Aphex Twin:
„Windowlicker“

Die visuellen Anspielungen auf das „Playa Prinzip“ (Kodwo Eshun) in den HipHop Gangster- und R'n'B-Videos, Inbegriff für die sexistischen Bilder mit wenig bekleideten verobjektivierten Frauen und Luxus, weisen Cunningham als exzellenten Kenner der hier üblichen Stereotypen aus. Er treibt

diese Klischees auf die Spitze. Kein sexistisches Element aus den G-Funk Videos wird ausgelassen, so posiert der Twin mit einer geschüttelten Champagnerflasche, deren Inhalt sich auf den wogenden Körpern und Hinterteilen entlädt und alle benetzt. Dutzende von HipHop Videos betonen immer wieder die männliche Potenz und den erfolgreichen männlichen Hyperorgasmus anhand dieser platten Symbolik (prototypisch LL Cool Js Video Phänomenon von 1998).

Damit lässt sich die Darstellung der HipHop Klischees auch den Schlüsselbildern zurechnen.

Das Video zeigt ein Gender- und Race-Switching. Es erzeugt unheimliche Transgender Wesen, die bis zur clownesken Verzerrung mutieren und damit die geifernden, triebfixierten Männer in Schrecken versetzen. Aphex Twin scheint der weiße Gewinner, der durch seinen Stil, den Luxus und die Tanzkünste die Frauen beeindruckt und die schwarzen Poser durch eine noch viel größere, ästhetisch motivierte Pose abschreckt. Aber nur oberflächlich gesehen ist es wieder ein Sieg des weißen Mannes über den schwarzen, wie Kaja Silvermann in der TV Reihe *Fantastic Voyages* von 2001 konstatiert. Die Bilder geben eine andere Interpretation vor: Übertreibung und Verzerrung sind eine Parteinahme für die Transgender Wesen, die die simpel strukturierten, heterosexuellen Männer erfolgreich in die Flucht schlagen. Auch sind die hier gezeigten Künste weißer Beeindruckung pure Parodie: Der hagere Twin springt einen Laternenpfahl an und simuliert eine Kopulation, eine abstruse Verdrehung des weiblichen Tabledance. Auch das Durchziehen des geschlossenen Schirmes zwischen den Beinen ist eine Ableitung von weiblichen professionellen Anmachstrategien beim Striptease. Hinzu kommen skurrile Beeindruckungsposen, zur Andeutung von großer Potenz wird der Schirm wild zwischen den Beinen hin und her geschwenkt.

Die Aphex Twin Parodie zeigt eine groteske Verzerrung in der visuellen Verfügbarkeit des weiblichen Körpers als Objekt des Schauens. Die Enttäuschung des voyeuristischen Blicks wird stellvertretend durch die zwei schwarzen Männer vorgeführt und hallt im Zuschauer nach. In der gezeigten Konstellation von Körper und Gesicht wird die sonst unterschwellige pornographische Abtrennung nun in den Mittelpunkt des Bildes gestellt. Normalerweise ist das weibliche Gesicht in den Gangster Videos unwichtig, die Betonung liegt auf den Körperteilen. Der sezierende Blick der Kamera präsentiert die verfügbaren Waren (Mercer 1999, S. 440) als Angebote des weiblichen Körpers. Durch die Metamorphose des Gesichts in „Windowlicker“ wird die Abtrennung bewusst und damit rückgängig gemacht.

Dieses Video stellt eine ästhetisch motivierte Außensicht auf die HipHop Klischees dar. Es setzt sich mit den medial erzeugten Selbstbildnissen einer kommerziellen schwarzen Kultur auseinander und dekonstruiert die dort erzeugten Stereotypen ironisch.

3.3 Brandy: „What About Us“ (2002)

Der Plot auf der Grundlage des Texts des R'n'B Stücks ist simpel, er beschreibt die Unzufriedenheit der Sängerin mit einer Beziehung. Sie beschwert sich über die vielen Versprechen, die nicht eingelöst werden und setzt dagegen, dass viele andere gut aussehende Männer an ihr interessiert sind. Die Bilder sind im Verhältnis dazu spektakulär, es handelt sich um ein aufwendig digital produziertes Video mit Fantasy Elementen.

Der Clip beginnt mit einem close up eines Zettels in altertümlicher Schrift: „Promise – to love you forever, – never to cheat, – always be there.“ Nach einem Schnitt ist Brandy auf der rechten Seite zu sehen, den Hintergrund bilden Pyramiden in einer grünen Landschaft. Die computergenerierte Landschaft ist unbestimmt, ortlos. Brandy hält zunächst die Sätze mit den gebrochenen Ver-

sprechen als Schrifttafel/-rolle in der Hand, dann hockt sie vor einer Schatztruhe. Diese befindet sich oben an der Pyramide auf einer Art von Nest. Im Hintergrund werden fliegende Bäume mit breitem Wurzelwerk sichtbar, die eine Art Insel bilden. Auf einigen der Inseln schweben einzelne Männer auf Brandy zu und schauen sie an. Brandy trägt ein schwarzes Lederkostüm, schwarze lange Handschuhe und einen Nietengürtel. Sie greift in die rosenbekränzte Schatztruhe und holt ein Amulett hervor. Man sieht scheinbar die Schätze aus ihrer Kindheit, symbolisiert durch ein Stofftier, einen Affen. Die Schatztruhe steht für die positive Erinnerung an die Vergangenheit. Sie schließt die Truhe, nun werden die Pyramiden wieder sichtbar und es stellt sich heraus, dass diese aus knienden Männerkörpern bestehen. Die Körper schwarzer Männer sind symmetrisch angeordnet und mit Asche bemalt, einzelne Männer verziehen leidend das Gesicht. Hier wird die Assoziation der Darstellung von geknechteten schwarzen Sklaven dadurch gebrochen, dass die „Herrin“ eine Afro-Amerikanerin ist. Nach einem für die digitalen Gestaltungsmittel typischen Flug über die grüne Landschaft und einen See folgt der Betrachter der Kamera in den „Timetunnel“, der aus technoiden Elementen und schwarz-silbergrauen Lamellen zusammengesetzt ist. Hier steht Brandy bekleidet mit einem Leder-Nieten-Kostüm und Stiefel mit Fransen, tanzt durch den Tunnel, schwenkt ihre Hüften und macht Bewegungen wie beim Kickboxen. Dann fliegt ein Baseballschläger heran. Brandy fängt ihn zielsicher auf, betrachtet ihn mit sichtlichem Vergnügen und bezieht ihn in den Tanz mit ein. Sie schwingt den Baseballschläger rhythmisch hin und her und steht bereit für einen gezielten Schlag breitbeinig auf ihren hochhackigen Stiefeln. In Großaufnahme wird ihr ebenmäßiges Gesicht gezeigt, das Brandy wie eine computergenerierte digitale Schönheit erscheinen lässt. Dann tritt die Kamera zurück: Ein rotes Handy fliegt auf Brandy zu, sie befeuchtet einen Finger mit der Zunge und hält ihn hoch als Geste des Zielens. Dann schlägt sie das Handy zurück in den Tunnel. Die nächste Großaufnahme zeigt einen fliegenden PDA, mit einem schemenhaft erkennbaren „message for Brandy“ und „I love you Brandy“ auf dem Display, auch dieser Gegenstand wird gekonnt zurückgeschlagen. Der Spaß an der Aktion wird daran verdeutlicht, dass der Schlag wiederholt wird, nun zeigt die Kamera ihn von der anderen Seite. Der Organizer fliegt in zwei Teile zerschlagen zurück, Brandy tänzelt mit Baseballschläger und gibt sich sportlich. Als nächstes schwebt kopfüber ein Mann in hellblauem Nicki-Jogginganzug vorbei, der Verfllossene. Brandy nimmt im Vorbeiflug seine Sonnenbrille ab und setzt sie auf. Die Spiegelung in den Gläsern bildet den gemorphten Übergang in einen neuen Raum. Es ist ein silberner, digital erzeugter Raum mit einer Gitterplattform in der Mitte, in Form einer trichterförmigen Wäschespinnne. In der Mitte befindet sich die Sängerin im roten Kleid mit bodenlangen Fransen und schwarzen Handschuhen. Um sie herum winden sich zwei glänzende Graphitmänner in Ketten, die in Close-Ups ihre Waschbrettbäuche, die muskulösen Körper und ihre glänzende Haut zur Schau stellen. Die Männer tragen Nietenbänder um den Hals, sie knien, beugen den Kopf herunter und strecken ihre Hände nach vorne. Neben den aufgehäuften Männerpyramiden formen die angeketteten Männer ebenfalls ein Schlüsselbild. Die schwarzen Tänzer bewegen sich vor einem Hintergrund aus bewegten Silberstreifen. Der Boden des Gittertrichters ist mit in Falten gelegtem schwarzem Satin ausgelegt.

Der nächste harte Schnitt führt zurück in das Land mit den schwebenden Bäumen und den Männerpyramiden, diesmal im Lichte eines „Sonnenunter-

gangs“, Brandy trägt wieder die schwarze hautenge Lederkombi mit Hüft hose. Sie blickt nach oben, in diesem Moment wird deutlich, dass sie sich auf einem anderen Planeten befindet. Die Kamera fährt nach oben und zoomt auf die Erdkugel, die Blickrichtung dreht sich, und aus der Vogelperspektive werden gleichmäßige bunte rechteckige Strukturen sichtbar. Je weiter der Zoom in Richtung Erde geht, desto deutlicher wird, dass es sich um einen riesigen Parkplatz (eines Autokinos?) mit Autos handelt. Die farbigen Autos scheinen ebenfalls computergeneriert und nach farblichen Kriterien komponiert. Die Kamerafahrt endet mit einem Close-Up, das Brandy in einem Cabrio, einem alten Straßenkreuzer aus den 50er Jahren mit verchromten Stosstangen, zeigt. Ein Mann im roten Muskelshirt schaut zu ihr herüber, weitere Autos mit männlichen Insassen werden gezeigt. Ihre Gesichter sind angeschnitten, sie lümmeln sich cool in ihren Autos. Es sind die Männer von den schwebenden Bäumen auf dem Planeten. Dann wirft die Kamera einen Blick von oben auf Brandys Auto, die eine Jump Car-Fernsteuerung für das Lowriding in der Hand hält und mit dieser das Auto langsam zum Tanzen bringt. Über ihr wölbt sich der schwarze Himmel mit Vollmond. Brandy „swingt“ im Auto hin und her und steuert die Hydraulik, das Auto ruckelt. Ein Mann in schwarzem Leder-Outfit steigt zu Brandy, die Sängerin grüßt ihn mit einer lässigen Bewegung des Kopfes und einem kühlen selbstbewussten Lächeln.



Abb. 3: Brandy: „What About Us“

Die digitalen Effekte, die beim Metallischen im Silberraum, beim Graphitkörper der Tänzer, bei Brandys Lippen und den Tunnelfahrten eingesetzt werden, erzeugen eine „fluide“ Ästhetik des Videos, die durch harte Cuts kontrastiert wird. Immer wieder wechselt die Perspektive zwischen Close-Ups der Sängerin bis zu

Großaufnahmen ihres Mundes mit grell geschminkten roten Lippen oder den schwarz umrahmten Augen. Ihr Gesicht und ihr Körper sind hierbei künstlich wie die Landschaft und verstärken den extrem artifiziellen Eindruck des gesamten Videos, hier handelt es sich um ein weiteres Schlüsselbild.

Brandys Video repräsentiert eine „Arbeit im Kleinen“ an den Geschlechterverhältnissen. Sie emanzipiert sich im Beziehungsalltag von leeren männlichen Versprechungen wie Ewigkeit, Anwesenheit und Treue, die Topics darstellen, die in den Texten der HipHop Ladies immer wieder auftauchen. Sie bewegt die Jump Car-Hydraulik selbst, wie dies sonst in G-Funk Videos Teil der männlichen Verführungsstrategie ist, um Potenz und Steuerungsgewalt zu demonstrieren. Sie eignet sich dieses technische „Accessoire“ an und zeigt gleichzeitig die Ablehnung von (Kommunikations-)Technologien, die als Übertragungsmittel für falsche Versprechungen genutzt werden. Die erwähnten Szenen sind eben-

falls den Schlüsselbildern zuzuordnen. Im Kontrast dazu sind die ursprünglichen, noch nicht gebrochenen Versprechungen im traditionellen Sinne auf Schrifttafeln festgehalten.

Planet und Silber-Raum zeigen die Utopie einer weiblichen Herrschaft über die Männer bis hin zu ihrer Versklavung, denn die Männer stehen zur Verfügung und sind formbares Material. Diese Orte geben Hinweise auf eine mögliche matriarchalische Zukunft, in der die Frauen als Königinnen auf den zu Bergen aufgetürmten Männerkörpern residieren und in der Versprechungen eingehalten werden müssen. Der Versuch der Übertragung auf die Erde ist schwierig, verbildlicht in der Umkehrung der Kamerafahrt auf die Erde, lediglich die Jump Car-Steuerung enthält den Hinweis auf eine autonome Zukunft.

Brandy präsentiert sich als sanfte Rebellin, die männlich konnotierte Alltagsgegenstände besetzt und die sich für die Eroberung eines Mannes einsetzt, um sich dann wieder unterzuordnen. Der Jump Car-Mechanismus wird von ihr nicht mehr benutzt, als der Mann im Auto sitzt. Auffällig ist, dass nun das Verdeck des Cabrios geschlossen ist und somit deutlich wird, dass die Sängerin die ganze Zeit auf dem Beifahrersitz gesessen hat. Die Demonstration von totaler Autonomie wird in diesem Moment ausgesetzt und gerät zur zukunftsfernen Utopie.

4. I close my body now: Wege zur Autonomie weiblicher Weiblichkeitsbilder im Clip

Zwei der vorgestellten Videos orientieren sich an Motiven und Erzählungen der HipHop Kultur, gleichzeitig stellen sie eine Differenz zu den üblichen Bildern her. Dabei gilt es zu beachten, dass sich die werkimmanente Analyse von HipHop Videos trotz Beachtung aller Apriori – die Unmöglichkeit, den eigenen festgelegten Standpunkt als weiße(r) Interpretierende(r) zu verlassen, und die sich daraus ergebende Problematik der gebrochenen Rezeption (siehe hierzu Richard/Kerscher 2003, S. 219) – sehr ambivalent gestaltet, da in der Mehrzahl der Clips sexistische Bilder-Klischees vorherrschen. HipHop ist eine männlich orientierte Kultur (Klein/Friedrich 2003, S. 125 und S. 295ff.), die Frauen und Homosexuelle weitestgehend ausschließt. In den meisten gesendeten Videoclips im HipHop Genre dokumentiert sich eine massive Diskriminierung von Frauen, die als reiner Besitzstand neben Autos und anderen Luxusobjekten präsentiert werden. Nur Frauen wie die Ausnahmeproduzentin Missy Elliott durchbrechen mit real und medial beeindruckender Körpermasse das Prinzip massiver, männlich-stofflicher Präsenz. Sonst sind Frauen in den Videos als stigmatisierte „bitches“ fast textil- und schmucklos, während Männer anhand von medialer Unterstützung der Kamera-Untersicht, von voluminöser Kleidung oder Körperumfang (Big Punisher, Notorious B.I.G.) bildschirmfüllende Masse demonstrieren (Richard 1998, S. 57).

Zu bemerken ist, dass die HipHop Clips nur die Spitze des Eisbergs in der Tendenz zur visuellen Verobjektivierung des weiblichen Körpers in der zeitgenössischen Clipkultur darstellen. HipHop dient immer mehr als Orientierungsfolie für einen auch in anderen Musikgenres (deutscher HipHop, Reggae, R'n'B und deutscher Mainstream Dancefloor, Beispiel Scooter) herrschenden Sexismus. Der für das Rockbusiness konstitutive Sexismus – so Diedrichsen im Vorwort zur Neuauflage von „Sexbeat“ (Diedrichsen 2002, S. XIX), Rockmusik lebe

von Beginn an vom Ausschluss des Anderen, der Objektivierung des Weiblichen –, findet hier einen bildlichen Ausdruck. Gerade bei den HipHop Videos lässt sich eine quantitative Unterrepräsentanz von autonomen Weiblichkeitsbildern feststellen, dennoch existieren diese autonomen Figuren und müssen oft erst als solche entschlüsselt werden. Es gibt auch unter scheinbar sexistischen Oberflächen Spielraum für weibliche und geschlechtlich nicht eindeutige Konstruktionen.

Die vorgestellten Videos unternehmen den visuellen Versuch gradueller und punktueller Ausbrüche aus den Stereotypen für das Weibliche. Die Bild-Ausflüge in Körperformen von Androgynität und Transgender künden von anderen möglichen Facetten des Weiblichen. Zwei weibliche und ein männlicher Protagonist gestalten die Clips in einer Mischung aus Story und Performance der Stars. Die Videos sind weniger experimentell als narrativ strukturiert, da ihre Bilder eng mit den Textaussagen verknüpft sind. Alle Videos huldigen dem Narzissmus der HauptdarstellerInnen bis hin zu ihrer Vervielfachung des Selbst, bei Brandy findet diese über die verschiedenen Looks statt. Die Inszenierung der eigenen Person, eine Notwendigkeit für das Image des Stars, erzeugt verschiedene Bilddoubles. Alle drei Clips zeigen auf einer Ebene Luxuswelten, die durch Konsumgüter beherrscht werden und auf ein sorgenloses sozial abgesichertes Leben verweisen. Diese Musikvideos haben also nicht die Intention, Sozialkritik oder politische Aussagen zu transportieren. Sie treffen in ihrer narzisstischen Inszenierung aus Promotion-Gründen eine private Aussage, die aber durch die Interpretation und die Einordnung in den größeren Kontext der Zeit ihren Teil zu einer Gesamtaussage – in diesem Fall zum Thema Geschlecht – beiträgt.

Die drei Videos sind von ihrer medialen Struktur typische Musikvideos, die sich jedoch an andere Bildgenres anlehnen: Madonna und Aphex Twin orientieren sich an der Ästhetik des Films, Brandy am Fantasyfilm und am Computerspiel. Die Videos versinnbildlichen unterschiedliche *Räume*, die mit Ausnahme von Madonnas Folterkeller clean und hell sind. Madonna konzentriert sich auf einen fiktionalen filmischen Referenzraum, den sie neu strukturiert, indem sie alle Räume – abgeschlossene Innenräume, keine Außenräume –, um ihren Körper anordnet. Aphex Twin agiert in einem real existierenden Raum mit peripherem lokalem Bezug. Sein urbaner Raum wird durch überdrehte männliche Gestalten und die selbstbewussten schwarzen Ladies besiedelt. Ein zweiter Raum wird nach dem „Playa Prinzip“ bei der Luxuslimousine in Form eines geschlossenen Innenraums und auf dem Strandplateau eröffnet. Das Video hat ein durchgehendes Design und präsentiert die Marke Aphex Twin, die konventionelle sexuelle Versprechungen nicht einlöst und den weißen Voyeur sowie die männlichen schwarzen Protagonisten enttäuscht. Brandy entwirft eine utopische landschaftsähnliche „Natur“-Welt und eine urbane Situation, welche die Stadt auf einen Parkplatz und ein Auto auf einen Ort zwischenmenschlicher Kommunikation reduziert. Auto und Timetunnel sind somit abgeschlossene Innenräume. Zentral in den beiden am HipHop orientierten Videos ist ihre Präsentation des Autos als Raum. Bei Brandy wandelt sich der Auto-Innenraum vom offen, autonomen des Cabrios in einen geschlossen, in dem der Mann wieder am Steuer sitzt. Die Blick-Undurchlässigkeit der verspiegelten Scheiben in der Stretch-Limousine wird durch das offene Schiebedach konterkariert, aus dem die Aphex Zwillinge winken. Der Macht- und Verführungsort im Durchschnit-HipHop Video erfährt hier Variationen, die Auskunft über die zugrunde liegenden Geschlechterbilder geben und neue Konstellationen entwerfen: Die schwarzen Machos, die sich von Misch-Geschlechtern verwirren lassen, treffen

auf eine Emanzipation der kleinen Schritte, die die weibliche Zukunft auf einen anderen Planeten verlegt. Zurück auf der Erde, übernehmen die Männer das Steuer und bei geschlossenem Cabriodach auch die „Behütung“ der Frau.

Die *Farbgebung* bei Aphex Twin und Madonna ist naturalistisch und orientiert sich an Lokalfarben, Brandys Farbbigkeit ist durch das digitale Medium bestimmt. Alle Videos bedienen sich der aussagekräftigen, aber stereotypen Nicht-Farben (= An- bzw. Abwesenheit von Licht) Schwarz und Weiß vor allem im Outfit der Darsteller: Aphex Twin und seine Klone, die schwarzen Frauenkörper, tragen Weiß, und die Limousine ist weiß. Im HipHop Genre symbolisiert Weiß Luxus und Reichtum, und die Reinheit des Weiß verkörpert, dass man den Schmutz der Straße hinter sich gelassen hat. Bei „Windowlicker“ steht vor allem dem klischeehaften Moment, einen schwarzen Körper am besten durch weiße Kleidung zu kontrastieren, der bleiche Aphex Twin gegenüber. Brandy entscheidet sich für Schwarz, das sie mit Rot kombiniert, um ihre besondere weibliche Rolle hervorzukehren. Sie spielt mit traditionell besetzten Farben auf eine „gefährliche“ Erotik an. Die Kleidung von Aphex Twin bleibt gleich, da sich der Zwilling als Marke präsentiert, und Brandy wechselt bei jeder Einstellung ihr Outfit. Madonnas Kleidung steht für ihre drei Abspaltungen: Die Fechterinnen, die sich von der roten Fechtbahn absetzen, tragen die Farben Weiß und Schwarz als Zeichen des Kampfes von Gut gegen Böse, und die kämpfende Madonna trägt eine schwarze Hose und ein weißes Unterhemd. Brandy ist sexy gekleidet, ohne sich total zu entblößen, sie ist kein HipHop Supervamp, keine „bitch“, ihre Kleidung ist weder aufreizend noch androgyn oder komödiantisch wie die von Missy Elliott. Sie steht für ein „sauberes“ Beziehungsangebot. Die Bilder zeigen eine minimal autonome, weibliche Haltung, die Auswahl des Partners selbst zu treffen. Besonders das Objekt Baseballschläger weist auf diese Bestimmtheit, nicht etwa auf die Absicht, die Männer für das an ihr begangene Unrecht körperlich zu züchtigen, wie es z.B. handgreiflich bei Kelis im Video zu „Caught you out there“ geschieht. Brandy präsentiert sich in virtuellen Wunsch(t)räumen, Planet und Silberraum stehen für die weibliche Zukunft, die Schatztruhe für eine erfüllte Vergangenheit. Sie zeigt keine „lauten“ Bilder, sondern konstruiert kleine weibliche Fluchten. Sie stellt sich nicht als eine aggressive wilde Frau dar, die ihre sexuellen Phantasien beschreibt und im Video auslebt, wie etwa Lil'Kim.

Interessant ist auch ein Vergleich der *weiblichen Körperbilder*. In allen Videos wird viel weibliche Haut gezeigt, alle Frauen haben lange Haare. Im Madonna Video sind klassische weibliche Körperzurichtungen und Posen zu sehen, der deutlich sichtbare BH, laszive Körperposen, das Herumwälzen auf Tisch und Boden, die auffordernden Blicke an den Zuschauer. Sie schleudert ihre offenen blonden Haare und erfüllt mit ihren sorgsam rasierten Achselhöhlen die kulturellen Normen des haarlosen glatten Körpers. Das von ihr entworfene Weiblichkeitsbild wird also immer wieder von klassischen Klischees eingeraht, allerdings ohne das Bild der Autonomie zu relativieren. Madonna zeigt ihren gestählten muskulösen Körper, der vor allem in den Folterszenen ambivalente SM Bilder erzeugt und die Lust an der Unterwerfung einmal als weibliche List und einmal als erotische Erfüllung zeigt. Die Protagonistin präsentiert sich in funktionaler Unisex Kleidung auf der Ebene der Folterkeller in feindlichen, schmutzigen, öligen Räumen als rebellisch, arrogant, zerstörerisch und furchtlos. Sie schlägt und spuckt, tritt Glasscheiben ein, hat Blut an den Händen, verschmiert es und scheut keine Verletzung ihres Körpers. Dieser ist durch Blessuren gezeichnet und verlässt damit das ungeschriebene Gebot der visuel-

len Unversehrtheit der Oberfläche des weiblichen Körpers. Ihr Körper wird durch Schnitte, Blut und Dreck verunreinigt und verletzt. Die weiblichen Körperhüllen und die Haut der tanzenden Aphex Twin-Mehrlinge sind ebenfalls nicht perfekt: Die clownesk Verwandelte hat Sommersprossen im Gesicht, und bei den tanzenden weiblichen Körpern werden die Körperfalten an den bebenden Hinterteilen, Oberschenkeln und den fülligen Brüsten durch die Zeitlupe verstärkt, was den erotischen Effekt relativiert. Brandy repräsentiert dagegen die klassische, makellose weibliche Oberfläche, deren Künstlichkeit ihren Körper zu einem Hyper-Skin aus einem Computerspiel werden lässt. Die klinische Ästhetik des Videos kulminiert in einer künstlichen Erotik. Brandy agiert nicht primär körperlich, sondern bildet – mit ihren verfremdeten, sinnlichen roten Lippen, einem halb geöffneten Mund und den pechschwarz umrahmten Augen – ein zwei-dimensionales, vollendetes Schema der sanften, weiblichen Verführerin.

Das *Verhältnis von Körper und Gesicht* verdient besondere Beachtung, vor allem in Mainstream HipHopVideos hält die Kamera auf die vermarktbareren Teilzonen des weiblichen Körpers. Das Gesicht taucht selten als individualisiertes auf, außer in einem funktionalisierten, die Bereitschaft zu „oralen Dienstleistungen“ signalisierenden Gesichtsausdruck mit leicht geöffneten Lippen. Madonnas und Brandys Gesichter sind dagegen in einem individualisierten Close-up zu sehen, gleichzeitig behalten sie dieses Chiffre für sinnliche Erotik in abgeschwächter Form bei. Die Frauenkörper bei Aphex Twin werden von dem männlichen Kopf dominiert, dies präsentiert einen anderen Entwurf von Geschlecht, der anhand der Übererfüllung von weiblicher Verfügbarkeit aus sexistischer Verwertung ausschert. Aphex Twin feiert die Befreiung der Köpfe von den Körpern (vgl. Poschardt 2003, S. 18). Das verdeutlicht umso mehr, dass der weibliche Kopf unwesentlich ist, denn als mediales Bild funktioniert nur der weibliche Körper als Signifikant.

Das *Verhältnis von Männern und Frauen* in den Clips ist auch aufschlussreich für die Beurteilung der weiblichen Rolle: Bei Madonna sind es stumpfe gefühllose Befehlsempfänger, bei Aphex Twin werden tumbe, sexistische Heteromänner vorgeführt. Brandy zeigt die utopische Unterwerfung von attraktiven Männern als Objekte. Dies setzt sie in Bildern um, in denen durchtrainierte Körper an Nietenhalsbändern präsentiert werden. Auf ihrem Planeten werden die Männerkörper symmetrisch angeordnet. Im Gegensatz dazu dominiert bei männlichen HipHop- und R'n'B-Stars die chaotische ungeordnete Akkumulation der verfügbaren Frauenkörper als Umrahmung des männlichen Körpers.

Es galt in der Analyse gegen die quantitative Zudeckung der besonderen Weiblichkeitsbilder anzuarbeiten und die qualitativ aus der Masse der sexistischen Bilder herausragenden, alternativen Bildwelten herauszuheben. Die weiblichen Stars positionieren sich meist stiller, nicht aber weniger bestimmt, im Angesicht der erschlagenden Quantität der männlich-phallischen Überbietungsphantasien. Auch im Rahmen eines kommerziellen Mainstream Videoclip ist es also möglich, abweichende Entwürfe von Weiblichkeit zu präsentieren. Auch ein Durchschnittsvideo aus dem Mainstream, wie das von Brandy, ist Teil der Konstruktion eines sozio-kulturellen Weiblichkeitsbildes.

Wichtig ist es, diese als solche wahrzunehmen. Dies muss eine intensive Clipanalyse, wie an diesem Leitthema demonstriert, leisten. Dem „situated viewer“ sollten hier die Bilder von Weiblichkeit im Clip als politische Instanz vorgestellt werden. Die Interpretation hat die subliminale Wirkung von Klischees verdeutlicht und in den Schlüsselbildern sowohl stereotype Redundanzen aufgewiesen als

auch signifikante Abweichungen herausgearbeitet. Trotz kommerzieller „Heavy Rotation“ von Videos mit weiblichen Deko-Elementen existieren also auch alternative Bildwelten nicht nur in den „künstlerisch wertvollen“ Videos. Die verkäuflichen Bilder repräsentieren einen Ausschnitt eines gesellschaftlichen und globalen Bild-Konsenses der Zeit. Musikvideoclips dienen der Verbreitung gesellschaftlich akzeptierter Bildwelten und verstärken schon vorhandene Geschlechterbilder. Im Einzelfall sind sie, ähnlich wie die Bilder der Werbung, Seismographen des Wandels, in diesem Fall der Pornographisierung des jugendlichen Alltags, in den die Entblößung des gesamten weiblichen Körpers schleichend eingezogen ist. Clips sind, genau wie Computergames, prägend für das Bildgedächtnis und den Bildervorrat der jungen Generation, weshalb es auch wichtig zu betrachten ist, welche Geschlechterbilder hier transportiert werden. Diese werden gewissermaßen subkutan über eine musikalische Kultur wie HipHop eingepflegt, der als die umfassendste Mainstream-Jugendkultur gelten kann, an der sich auch schon unter zehnjährige Jungen orientieren. Im Moment ist Soft-Pornographisierung der Bilder ausgehend vom HipHop als Verkaufshilfe an das männliche Publikum akzeptiert.

Das Konzept des shifting image verlangt es, andere, nicht minder interessante weibliche Bilder zu finden, diese als Kontrast dagegen zu setzen und so vor allem für Mädchen als auch für Jungen Orientierungsangebote zu machen. Exemplarische Analysen von Film- und Videobildern zeigen, wie wesentlich in diesen Medien die Funktion des Bildes ist. Ein werkimmanenter Zugriff auf die Bilder verhindert ein Sprechen über die Bilder hinweg, vom Bild aus eröffnen sich immer wieder neue Bilderuniversen. Die Interpretation der Clips und die Freilegung der Schlüsselbilder verfolgt daher eine politische Intention: Jedes massenwirksame Bild ist per se politisch, da es andere Bilder beeinflusst, neue hervorbringt und andere zudeckt. Die relationale Analyse von Musikvideoclips verhindert, dass die visuell ausgedrückten Machtverhältnisse verschleiert und gegenwärtige und zukünftige Geschlechterbilder verschüttet werden.

Literatur

- Bazin, A.: Was ist Kino? Berlin 2001
 Bódy, V./Weibel, P. (Hrsg.): Clip, Klapp, Bum. Von der visuellen Musik zum Musikvideo. Köln 1987
 Bolz, N./Rüffer, U. (Hrsg.): Das große stille Bild. München 1996
 Diedrichsen, D.: Sexbeat. Köln 2002 (Erstausgabe 1985)
 Flick, U.: Qualitative Forschung. 6. Auflage Reinbek 2002
 Flusser, V.: Ins Universum der technischen Bilder. 3. Auflage Göttingen 1990
 Glogauer, W.: Die neuen Medien verändern die Kindheit. Weinheim 1995
 Kerscher, G.: Kopfräume. Kiel 2000
 Klein, G./Friedrich, M.: Is this real? Die Kultur des HipHop. Frankfurt a.M. 2003
 Mercer, K.: „Reading Racial Fetishism: The Photographs of Robert Mapplethorpe.“ In: Hall, S./Evans, J. (Hrsg.): Visual Culture: The Reader. London 1999, S. 435-447
 Meder, T.: Auch der Zuschauer ist Produzent. Prolegomena zu einer historischen Bildwissenschaft des Films (Manuskript 1999)
 Paech, J.: Bilder-Rhythmus. In: Hausherr, C. (Hrsg.): Visueller Sound. Luzern 1994, S. 46-63
 Poschardt, U. (Hrsg.): Look at me. Video 25 Jahre Videoästhetik. Ausstellungskatalog Ostfildern 2003, S. 9-32
 Richard, B. (Hrsg.): Die Hüllen des Selbst. Mode als ästhetisch-medialer Komplex. In: Kunstforum International Band 141, Juni-September 1998, S. 57ff.

- Richard, B.: 9-11. World Trade Center Image Complex + "shifting image". In: Kunstforum International: Das Magische (hrsg. zusammen mit Sven Drühl) Band 164, 2003, S. 36-73
- Richard, B./Kerscher, G.: MoVie und MuVi. Zur Interpretation bewegter Bilder in Film und Musikvideoclip als Bildwissenschaft und „kritische Stilanalyse“. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen 2003, S. 203-225
- Rogoff, I.: Studying visual culture. In: Mirzoeff, N. (Ed.): Visual culture Reader. London/New York 1999, S. 14-26
- Sedlmayr, H.: Verlust der Mitte. Die bildende Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts als Symptom und Symbol der Zeit. Salzburg 1948
- Sedlmayr, H.: Epochen und Werke. Band I. Wien 1959
- Weibel, P.: Musikvideos von Vaudeville zu Videoville. In: Bódy, G./Bódy, V. (Hrsg.): Video in Kunst und Alltag. Köln 1986, S. 24-41
- Weibel, P.: Was ist ein Videoclip? In: Bódy, V./Weibel, P. (Hrsg.): Clip, Klapp, Bum. Von der visuellen Musik zum Musikvideo. Köln 1987, S. 274-275

Monika Wagner-Willi

Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen

Video Interpretation as Multidimensional Microanalysis
Demonstrated by Everyday Situations in School

Zusammenfassung

Trotz der beachtlichen Reichweite der Videografie in den Sozialwissenschaften steht eine methodologische Reflexion hinsichtlich der spezifischen Qualität des videografischen Materials und der Methoden der Videoanalyse erst am Anfang. Als ein Verfahren, das sowohl auditive als auch visuelle, auf Körperlichkeit, ikonische Szenarien und Prozesse bezogene ‚Daten‘ konserviert, zeichnet sich die Videografie dadurch aus, die in sozialen Situationen vorzufindende Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität weitgehend zu bewahren. Auf der Grundlage einer empirischen Studie zur Performativität ritueller Praxen von Kindern in der Grundschule wird in dem Beitrag die Methode der Dokumentarischen Videointerpretation als ein mikroanalytisches Verfahren vorgestellt, das neben der Sequenzialität auch explizit die im Material vorzufindende Simultanstruktur berücksichtigt und darauf gerichtet ist, die mehrdimensionale, performative Einbindung der Akteure in konjunktive Erfahrungsräume und in institutionelle Kontexte herauszuarbeiten.

Abstract

Despite the extensive and increasing use of video recording in the social sciences, methodological reflection on the particular quality of video material and on the methods of video analysis is still in the early stages of development. Videography allows us to preserve audio as well as visual data, and to record information relating to physical behavior as well as iconic scenery and processes. One of the main advantages of video is that it makes it possible to record both the sequential structure and the simultaneity occurring in social situations. Based on an empirical study concerning the performativity of elementary school children's ritual practices, this article presents documentary video interpretation as a microanalytical method which considers not only sequential structure, but also the structure of simultaneity in video material. The multidimensional, performative involvement of social actors in conjunctive collective practices and institutional contexts is analysed.

Die videogestützte Beobachtung als ein Verfahren der sich allmählich etablierenden *visuellen* Sozialforschung findet seit den 1980er Jahren zunehmenden Einsatz in unterschiedlichen Feldern der Sozialwissenschaften, so etwa in der Kleinkindforschung (vgl. Lin-Huber 1998; Huhn et al. 2000), der Schulforschung (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1989; Brandt/Krummheuer/Naujok 2001) und der

audio-visuellen Soziologie (vgl. Brauer/Dehn 1995) – und hier insbesondere in den Workplace-Studies (vgl. Suchman/Trigg 1991; Heath 1997). Trotz der beachtlichen Reichweite dieser Methode steht eine methodologische Reflexion sowohl hinsichtlich der spezifischen Qualität videografischen Materials als auch hinsichtlich der zur Anwendung gelangenden Interpretationsverfahren erst am Anfang (vgl. Knoblauch 2000).

Dieses reflexive Defizit videografischer Forschung steht in Kontrast zur Entwicklung der textinterpretativen Verfahren, die seit den 1970er Jahren im Zuge methodischer und methodologischer Reflexionen ausgearbeitet und verfeinert worden sind – so z.B. das *Narrative Interview* (vgl. Schütze 1983) bzw. die *Narrationsanalyse* (vgl. Schütze 1987). Die textinterpretativen Verfahren dominieren bis heute die qualitative Sozialforschung, ein Umstand, der sich auch in vielen videografischen Studien niederschlägt. So wird das empirische Material häufig nach dem Muster der Transkription von Gesprächen verschriftlicht, womit weiterhin der sprachliche Gehalt und die textbezogene Sequenzanalyse die Interpretation bestimmt. Dies ist vor allem im Bereich der Unterrichtsforschung zu beobachten, wo das Potenzial der videogestützten Beobachtung, sich dem Gegenstand mit Fokus auf die körperlich-räumlich-materiale Handlungspraxis zu nähern, nicht hinreichend erkannt wird (vgl. z.B. Abele 1993; Brandt/Krummheuer/Naujok 2001; Stadler/Benke/Duit 2001). Die Transkriptionen enthalten zwar meist noch einige Angaben zu nonverbalen Aktivitäten des Sprechers, diese werden jedoch in der Analyse gegenüber den sprachlichen Handlungen vernachlässigt.

Im Rahmen eines videografisch angelegten Forschungsprojektes in einer Berliner Grundschule wurde ein anderer, Körperlichkeit, Territorialität und Gegenständlichkeit sozialer Situationen berücksichtigender Weg der Analyse des Videomaterials gewählt (vgl. Wagner-Willi 2001, 2005).¹ Ziel dieser Studie war die Rekonstruktion alltäglicher ritueller Praxen, die Kinder beim Übergang von der Hofpause zum Unterricht zeigen. Gewählt wurde hierzu ein wissenssoziologisch fundierter, rekonstruktiv-praxeologischer Forschungsansatz (vgl. Mannheim 1980; Bohnsack 2003a). Der vorliegende Aufsatz will auf der Grundlage der genannten Studie einen Beitrag zur methodischen und methodologischen Diskussion videografischer Verfahren, insbesondere der Videoanalyse, leisten. Zunächst soll mit Bezug auf die Methodologie qualitativer Verfahren das Spezifische des videografischen Materials dargestellt werden (1), um dann anhand von Beispielen (2) und anschließend anhand einer Beschreibung des analytischen Vorgehens (3) den Weg aufzuzeigen, der in der genannten Studie beschritten worden ist.

1. Sequenzialität und Simultaneität in der Videografie

Die bereits erwähnten Studien der Unterrichtsforschung enthalten Strategien der Reduktion der Komplexität des audio-visuellen Materials, die sowohl aus dem sprachbezogenen Forschungsinteresse als auch aus der Dominanz textinterpretativer Verfahren innerhalb der qualitativen Sozialforschung resultieren. Wie Bohnsack (2003b, S. 241) in seiner kritischen Diagnose zu qualitativen Me-

thoden der Bildinterpretation deutlich macht, geht diese Dominanz auf die Prämisse zurück, soziale Wirklichkeit müsse, um wissenschaftliche Relevanz zu gewinnen, in Texten vorliegen. Diese wurde dahingehend weitergeführt, dass auch die *Grunddaten* Texte sein müssten, und zwar von den Erforschten z.B. in (transkribierten) Interviews oder Gruppendiskussionen *selbst* hervorgebrachte Texte. Dieses methodologische Verständnis wissenschaftlicher Erkenntnis wurde dann von Seiten der *Objektiven Hermeneutik* in besonders drastischer Weise auf die soziale Wirklichkeit übertragen, in dem Sinne, dass „die Welt als Text“ (vgl. Garz/Kraimer 1994) zu verstehen sei. Das sequenzanalytische Vorgehen bei der Interpretation von Texten wurde als „wesentliche forschungspraktische Bedeutung der objektiven Hermeneutik“ dann wie folgt begründet:

„Damit reagiert sie (die Objektive Hermeneutik, d. Verf.) auf die tatsächliche sequentielle Strukturiertheit aller sozialen, psychischen und kulturellen Phänomene, Gegenstände und Ereignisse. Als Normal- und Grundmodell dafür sehen wir die ‚Face-to-face‘-Interaktion an“ (Leber/Oevermann 1994, S. 386).

Diese Perspektive auf die soziale Wirklichkeit als eine lediglich *sequenziell*, im zeitlichen Nacheinander, strukturierte übersieht jedoch einen weiteren, ganz wesentlichen Modus der Strukturierung, der in unterschiedlicher Ausprägung die soziale Wirklichkeit bestimmt, und zwar denjenigen der *Simultaneität*. Dieser Modus lässt sich bereits auf der Ebene von *Texten* nachweisen, und zwar von solchen Texten, die ihm in ihren Herstellungsprinzipien, zumindest zu einem gewissen Grad, Rechnung tragen, wie etwa Transkripte von Gruppendiskussionen (vgl. Bohnsack 2003a, S. 213ff.). So gehen in diese z.B. Zeichen der Überlapung von Redebeiträgen ein, Zeichen, die die Simultaneität des Sprechens mehrerer Personen darstellen. Auch die Notation von nonverbal-expressiven Aktivitäten, wie etwa das „Lachen“ von mehreren Personen gleichzeitig, verweist auf die Simultanstruktur sozialer Interaktionen. Nun sind bei sprachbezogenen Forschungsmethoden aufgrund der spezifischen medialen Quelle lediglich solche simultanen Aktivitäten einer Transkription zugänglich, die auditiv wahrnehmbar sind. Der gesamte, simultan verlaufende Bereich der Mimik, Gestik, Blickkontakte und Körperbewegung etc. kann nicht transkribiert werden. Es kann also festgehalten werden, dass offenbar selbst dort, wo die Sprache das dominante interaktive Medium darstellt, ein solcher Strukturierungsmodus aufzuweisen ist, den ich als *Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität* bezeichnen möchte.

Dieser Strukturierungsmodus enthält situationsspezifisch unterschiedliche Ausprägungen. Hierbei ist zwischen verschiedenen Ebenen zu unterscheiden: a) die soziale Situation, b) die soziale Interaktion und c) das individuelle Agieren (vgl. Goffman 1981).² Die Ebenen a) und b) können zusammenfallen, wie etwa bei einem therapeutischen Gespräch, müssen dies jedoch nicht. So haben wir es z.B. in der sozialen Situation einer schulischen Hofpause mit einer durch ein *Nebeneinander* gekennzeichneten Simultaneität zahlreicher, voneinander unabhängiger sozialer Interaktionen zu tun. Auf der Ebene der sozialen Interaktion (b) wiederum haben wir es mit einer Simultaneität zu tun, die durch ein *Miteinander*, durch ein aufeinander bezogenes körperliches, gestisch-mimisches und sprachliches Interagieren charakterisiert ist. Die Ebene des individuellen Agierens (c) ist durch die Simultaneität im Sinne einer körperlich-sinnlich-räumlichen *Koordination* bestimmt. Simultaneität finden wir also im Hinblick auf die sich zugleich, mit- und nebeneinander vollziehenden Aktivitäten. Sie beruht auf der Körperlichkeit, szenischen Gestaltung, Materialität und Ikonizität, d.h. auf der *Performativität* sozialer

Wirklichkeit (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001). Gegenüber der besonders durch die zeitliche Dimension bedingten Sequenzstruktur finden bei dem Strukturierungsmodus der Simultaneität die Dimensionen des Raumes eine stärkere Gewichtung.

Während das idealtypische Grundmodell für Sequenzialität der in einem Nacheinander geordnete *Text* liefert, kann als idealtypisches Grundmodell für Simultaneität das *Bild* gelten. Denn es ist die „Simultanstruktur“, die für letzteres konstitutiv ist, ein „kompositionsbedingtes, selbst sinnstiftendes Zugleich“ (Imdahl 1996, S. 23). Nun sind Bilder, wie Bohnsack (2003b, S. 242) deutlich macht, auch „auf einer ganz elementaren Ebene der alltäglichen Verständigung und des Lernens, der Sozialisation und der Bildung“ angesiedelt. Sie stellen ein zentrales Medium „alltäglicher Verständigung und alltäglichen Handelns“ dar, und zwar einerseits äußere Bilder sozialer Situationen oder Szenerien, die andererseits über mimetische Prozesse zu ‚inneren Bildern‘, zum Imaginären werden und das handlungswirksame, *praktische Wissen* mit konstituieren (vgl. Wulf 2001, S. 122ff.).

In sozialen Situationen finden wir beides vor: eine durch Simultaneität strukturierte ikonische Szenerie und einen durch die Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität gekennzeichneten ikonischen Prozess. Solche Prozesse samt ihrer ikonischen Szenerie zu erfassen, dafür eignet sich in besonderem Maße die Videografie. Dieses Erhebungsverfahren transformiert zwar den dreidimensionalen Raum in eine zweidimensionale Fläche, behält jedoch die Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität sozialer Situationen bei und zwar in einer entscheidend ausgeprägteren Weise, als es audiotekhnische Erhebungen vermögen. Eine Methode zur Analyse videografischen Materials sollte dieser besonderen Qualität von ‚Grunddaten‘ Rechnung tragen. Auf die Sequenzanalyse beschränkte Verfahren, deren Transkriptionsmodus die Sprache in den Vordergrund stellt, sind m. E. kaum dazu geeignet.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft gibt es einzelne Vertreter videografischer Forschung, die die Bedeutsamkeit der körperlich-visuellen Seite sozialer Wirklichkeit explizit anerkennen, so vor allem Frederick Erickson (1992, S. 217ff.), der mit dem von ihm hervorgehobenen Begriff der „Mikroanalyse“ treffend das spezifische Potenzial der Videoanalyse bezeichnet. Allerdings bleibt in seinen methodischen Darlegungen die spannende Frage, *wie* denn eine Mikroanalyse im Sinne der detaillierten Transkription des audio-visuellen Materials vorgenommen werden kann, unbeantwortet.

Auch einzelne qualitative Studien der Unterrichtsforschung im deutschsprachigen Raum heben den visuellen Gehalt der videografierten Situationen hervor. So analysieren z.B. Roth und Welzel (2001) die strukturellen Zusammenhänge von Gesten und Sprache im naturwissenschaftlichen Unterricht mit Hilfe von Videoaufzeichnungen und betonen die Übergangsrolle der Gesten zwischen experimentellen Handlungen und wissenschaftlicher Sprache. Sie analysieren Einzelbilder zentraler Handgesten von Personen, die vor der Klasse naturwissenschaftliche Vorgänge darlegen, in Kombination mit der transkribierten Rede. Die Autoren berücksichtigen damit die Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität auf der Ebene des individuellen Agierens (c). Indem sie allerdings den visuellen Gehalt auf die Handgesten als Untersuchungsgegenstand reduzieren, werden andere körperlich-expressive Aspekte (z.B. der Blickkontakt), die relevant für die untersuchte Situation sein können, vernachlässigt. Zugleich gerät die *soziale Interaktion* (b) bzw. die Verschränkung des Handelns der erforschten Person mit dem Agieren anderer an der Situation Beteiligter als Analysegegenstand in den Hintergrund.

Innerhalb der qualitativen Sozialforschung sind es vor allem die Arbeiten der Workplace-Studies, die die soziale Interaktion fokussieren und hierbei explizit die Bedeutung von Körperlichkeit und Materialität untersuchen (vgl. Knoblauch 2000). So kann z.B. Heath (1997) mit seiner Analyse einer videografierten Sprechstunde zeigen, wie es der Patientin durch ihre *simultan* zu ihrer verbalen Darlegung (ihrer Beschwerden) entfalteteten, illustrativen Körperbewegungen gelingt, den Arzt von seiner aktuellen (simultanen) Aktivität – dem Schreiben eines Rezepts – abzubringen, ihrer Performance zuzuschauen und darauf zu reagieren. Dieser interaktive, audio-visuell vermittelte Prozess wäre bei einer sequenziellen, auf den verbalen Gehalt beschränkten Analyse überhaupt nicht erkennbar gewesen. Umso mehr erstaunt, dass Heath – wie andere Vertreter der Workplace-Studies (vgl. Suchman/Trigg 1991; Hindmarsh/Heath 1998) – in seinen methodologischen Ausführungen deutlich dem Paradigma der (lediglich) *sequenziellen* Organisation von Interaktionen verhaftet bleibt (vgl. Heath 1997, S. 187). Diese Selbstverortung im Paradigma der Sequenzialität seitens der Workplace-Studies liegt in ihrer methodologischen Basis: der Ethnomethodologie bzw. der *Konversationsanalyse* begründet (vgl. Sacks/Schegloff/Jefferson 1974). Dass dieses Paradigma jedoch (spätestens) bei audio-visuellen Daten an seine Grenzen stößt, lässt vor allem Knoblauch (2000, S. 170) ansatzweise erkennen:

„Die Sequenzanalyse muß jedoch mit einer Einschränkung versehen werden. Denn es kann nicht davon ausgegangen werden, daß visuelle und taktile Elemente menschlichen Verhaltens sowie räumliche Merkmale die sequentielle Redezugorganisation widerspiegeln. Selbst ein einfacher Redezug kann eine Reihe verschiedener Handlungen dieser Art beinhalten“.³

Die besondere Qualität des videografischen Materials, die Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität auf den genannten (potenziell ineinander verschränkten) drei Ebenen wie in keinem anderen empirischen Material konservieren zu können, ist es zugleich, die die Analyse (im Vergleich zu textinterpretativen Verfahren) vor neue Aufgaben stellt. Im Rahmen der Studie zu rituellen Praxen bei Kindern einer Grundschule wurde ein Verfahren der mehrdimensionalen Mikroanalyse⁴ entwickelt, das den methodologischen und methodischen Prinzipien der Dokumentarischen Interpretation (vgl. Bohnsack 2003a; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001) folgt und zugleich die Verfahrensweise an die spezifische Struktur des empirischen Materials anpasst. Bevor dieses Verfahren zunächst an Beispielen, dann in seinen Arbeitsschritten dargestellt wird, soll zuerst die Fragestellung und die Anlage der Untersuchung erläutert werden.

2. Alltagsszenen in der Schulklasse

2.1 Zur Studie

Ziel der Studie war die Rekonstruktion ritueller Praxen, die Kinder des 4./5. Jahrgangs beim alltäglichen Übergang von der Hofpause zum Unterricht entfalten, rituelle Praxen, die in ihrer Prozessualität und in ihren sozialen Sinnzusammenhängen erfasst werden sollten. Besondere Berücksichtigung fand die körperliche, materiale, territoriale und szenische Gestaltung der Rituale und Ritualisierungen, d.h. ihre mikroprozessuale Verwobenheit mit dem Performa-

tiven. Metatheoretisch nahm die Untersuchung Bezug auf zwei Konzepte: dasjenige des *konjunktiven Erfahrungsraums* des Wissenssoziologen Karl Mannheim und dasjenige des Ethnologen Victor Turner zu *Übergangsritualen*.

Konjunktive Erfahrungsräume sind „dadurch charakterisiert, dass ihre Angehörigen, ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biografischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind“ (Bohnsack 2003a, S. 111). Menschen, die an einem z.B. geschlechts- oder generationsspezifischen Erfahrungsraum teilhaben, verstehen einander unmittelbar; sie interagieren und handeln „im Medium des Selbstverständlichen“ (Gurwitsch 1976, S. 178). Vom *konjunktiven* Handeln und Erleben zu unterscheiden ist dann noch eine ganz andere Form der Sozialität: „diejenige der in wechselseitiger Interpretation sich vollziehende ‚kommunikative‘ Beziehung“ (Bohnsack 2003a, S. 60). *Kommunikative Beziehungen* entstehen überall dort, wo Menschen mit unterschiedlicher konjunktiver Erfahrung interagieren, wie etwa in der durch rollenförmiges Handeln konstituierten Institution Schule. Während die innerschulischen Peergroups, die sich vor allem in der Hofpause entfalten, als konjunktive Erfahrungsräume gefasst werden können, ist die Sozialität, die den Unterricht konstituiert, durch eine kommunikative Beziehung gekennzeichnet.

Übergangsrituale sind rituelle Verläufe, die den Übergang von einer sozialen Gruppe zu einer anderen ermöglichen. Sie gliedern sich in drei Phasen: die Ablösungs-, die Schwellen- und die Angliederungsphase. Turner (1989a, 1989b) untersuchte die Schwellen- bzw. die *liminale Phase* genauer und konnte zeigen, dass sie durch Spontaneität, Unmittelbarkeit und Gleichheit geprägt ist und kreative Kräfte freisetzt. Gegenüber der strukturierten, zumeist hierarchisch gegliederten Gesellschaft, in der die Menschen spezifische Positionen innehaben, bildet das Liminale eine „Antistruktur“ (Turner 1989a, S. 3). Dieser Begriff meint die zeitweilige Befreiung der „kognitiven, affektiven, volitionalen, kreativen usw. Fähigkeiten des Menschen von den normativen Zwängen (...)“ (Turner 1989b, S. 68).

Die Studie richtete nun die Frage auf das *Wie* der rituell-interaktiven Formen der Differenzbearbeitung, die Kinder in der *Schwellenphase* zwischen Hofpause und Unterricht entfalten, einer Phase der institutionell erwarteten Ablösung vom konjunktiven Erfahrungsraum der Peergroup und der Übernahme des rollenförmigen Handlungsmodus des Schülers. Diese Phase schien wegen der Unterschiedlichkeit der zu überbrückenden Sinnzusammenhänge auch geeignet, dem für Schulwirklichkeit konstitutiven Spannungsfeld zwischen Peergroupkultur und institutioneller Ordnung (vgl. Göhlich/Wagner-Willi 2001) in seiner rituellen Gestaltung auf die Spur zu kommen. Da das Erkenntnisinteresse auf das Performative ritueller Praxen gerichtet war, lag es nahe, die Untersuchung mit einer Methode durchzuführen, die das Performative in besonderem Maße einzuholen vermag: die Videografie.⁵

Für die Videografie der Übergangssituationen in drei Klassen wählten wir⁶ einen fixen Standort, um nicht auf die persönliche, alltagspraktische Aufmerksamkeitsspannweite bzw. auf die methodisch kaum kontrollierbaren spontanen Ad-hoc-Entscheidungen eines Wechsels des Kamerafokus zurückgeworfen zu sein (vgl. Huhn et al. 2000, S. 200).⁷ Mit Bezug auf das Erkenntnisinteresse hinsichtlich der Schwellensituation wurde die Kamera so positioniert, dass neben einem möglichst breiten Raumausschnitt auch der räumliche Schwellenbereich, die Tür, mit in den Fokus kam. So wählten wir jeweils die der Tür gegenüberliegende Raumecke als Standort.

Der Einsatz einer *Videokamera* scheint ein die Teilnehmende Beobachtung überschreitendes Maß an Vertrauen der Erforschten gegenüber den Forschern zu erfordern. Denn diejenigen, die im Fokus des Kamerablickes stehen, werden auditiv *und* visuell wiedererkennbar in ihren Lebensäußerungen dokumentiert. Günstig war, dass eine vorgängige explorative Phase der Teilnehmenden Beobachtung im Unterricht bereits Vertrauen zu uns und eine Gewöhnung an unsere Präsenz geschaffen hatte. Um die Alltagssituation nicht durch eine aufwändige technische Ausrüstung zu stören, wurde zur Aufnahme eine Digitalkamera gewählt. Manche Kinder gingen vor allem zu Beginn der ersten Aufnahmen auf die Kamera zu und interagierten über diese mit dem (potenziellen) Zuschauer oder traten mit unserem Einverständnis hinter das Gerät, um selbst einen Blick durch die Linse zu werfen. Ähnlich der Forschergruppe Huhn et al. (2000, S. 195f.) konnten wir die Erfahrung machen, dass solche Formen des Vertrautmachens mit dem feldfremden Medium und der neuen Situation mit zunehmender Gewöhnung der Klassen an die Forschungssituation abnahmen, da die Kinder von ‚ihrem Alltag‘ und den Geschehnissen um sie herum sehr in Anspruch genommen waren. Der Kamerablick wurde nicht vergessen, jedoch – ähnlich wie die Präsenz der Forscher – toleriert.

2.2 Aktionismen im Klassenraum: Aufführung von Adoleszenz, Geschlecht und Rollendistanz

Die im Folgenden vorgestellten Videoszenen entstammen einer Videopassage des Übergangs von der Hofpause zum Unterricht im Klassenraum einer fünften Klasse. Solche fünf- bis fünfzehnminütigen Passagen beginnen mit dem Öffnen der Klassentüre und enden mit dem Unterrichtsbeginn durch den Lehrer, der zumeist rituell markiert wird (z.B. durch eine Handglocke). Bei der ersten Szene ist es die konjunktive Dimension der Adoleszenz, die den primären Rahmen der Aktivitäten bildet. Die Szene beginnt, als etwa ein Drittel der Klasse, nicht aber der Lehrer im Klassenraum anwesend ist⁸:

Zweikampf (Klasse 5x, VP24399, 12h15m40s-16m05s)

In Sportjacke bekleidet, kommt Carlos in den Klassenraum. Im Hintergrund des Flurs sind Dursun und andere Schüler (Gesicht nicht erkennbar) zu sehen. Carlos hat eine leicht zur rechten Seite geneigte Haltung. Er blickt kurz auf, in den Raum (Richtung Kamera) hinein, dann wieder zum Boden. Sein rechter Arm zieht etwas Schweres, eine Person an dessen Anorak, der über den Kopf gezogen ist. Die Person bietet Gegendruck mit dem Körpergewicht. Carlos zerrt sie mit Kraft, großen schnellen Schrittes, bis vor die Tafel in den Klassenraum hinein und schleudert sie just vor Madeleines Tisch zu Boden. Madeleine, bisher mit der Entnahme eines Buches aus ihrer Tasche beschäftigt, blickt nun auf das Geschehen und ruft in gesangsartigem Rhythmus laut aus: „An-dy wird um-ge-bracht! An-dy wird um-ge-bracht!“⁹. Carlos beugt sich über die Person, kniet halb über sie, scheint sie mit den Händen zu fixieren und schaut grinsend auf. Er blickt zu Madeleine, dann durch den Raum in den hinteren rechten Garderobebereich. Dann blickt er wieder auf den Gegner, der mit einem Arm fuchtelt, übt mit dem Oberkörper über die Hände Druck auf ihn aus und zieht ihn am Kragen nach oben. Madeleine, die dem Ganzen aus der Nähe zusieht, steht zeitgleich auf, stellt sich an ihren Sitzplatz, während sie dabei ein Buch auf den Tisch legt. Sie legt ein Bein angewinkelt auf den Stuhl, beiläufig Gegenstände an ihrem Tisch ordnend, während sie weiterhin dem Geschehen zuschaut. Carlos hält den Gegner, dessen Kopf inzwischen aus dem Anorak befreit ist, mit den

Händen am Kragen fest, dreht ihn mit sich zum Tisch von Madeleine herum und drückt dessen Oberkörper von hinten auf die Tischplatte direkt neben Madeleines Platz. Nun ist (für den Kamerablick) erkennbar, dass es sich bei dem Gegner um *Andy* handelt. Madeleine wiederholt in gesangsartigem Rhythmus: „An-dy wird um-ge-bracht! An-dy wird um-ge-bracht!“. Andy hält sich an der Tischkante fest und scheint mit den Füßen nach Carlos, der von seinem Kragen abgelassen hat, zu treten. Dieser beugt sich erneut über ihn und zieht an ihm. Fuat kommt in den Klassenraum herein, gefolgt von Fatima und Hatic. Im Hintergrund des durch die geöffnete Tür sichtbaren Flurs sind Schüler (u.a. Dursun) und kurzzeitig der Lehrer Maier zu sehen, der zu einem Schüler nahe der Tür hingeht. Während Fatima (in wattierter Überjacke) in den schmalen Gang an der Türwand einbiegt, geht Fuat, mit seinem Anorak hantierend, geradeaus weiter, die Tafelwand entlang. Andy wendet den Kopf nach Fuat um, während Carlos ihn an den Beinen zu Boden zieht. Fuat blickt auf das Geschehen und macht darum einen Bogen. Andys Hände verlieren den Halt an der Tischkante, er fällt zu Boden. Carlos tritt nach Andy und dreht sich mit dem Schwung des Trittes um die eigene Achse. Fuat, der den Tisch Madeleines passiert und damit den Mittelgang des Raumes erreicht hat, hält kurz an, blickt auf den am Boden liegenden Andy zurück, wendet sich schnell wieder ab und biegt den Weg Richtung Garderobe ein, seinen Anorak weiter am Kragen hantierend. Als Hatic (noch die Jacke an, eine Baseball-Kappe vor sich hertragend) die Kämpfenden passiert, hüpfte sie über Andy, der gerade einen Tritt von Carlos verpasst bekommt. Sie blickt auf den am Boden Liegenden herab, sagt: „Andy wird ()“, während sie zum Mittelgang weiter-, an Madeleines Tisch vorbeigeht. Carlos setzt einen weiteren Tritt nach, wendet sich ab und geht zu seinem Sitzplatz nahe der Tür.

Mit dem oppositionalen Zweikampf zwischen zwei Jungen der Klasse wird in dieser liminalen Phase der vordere klassenterritoriale Bereich zur Bühne, auf der der Körper, seine Kraft bzw. Schwäche, sein Können bzw. Unvermögen performativ zur Schau gestellt wird. Dabei scheinen die Rollen klar verteilt. Carlos, der Größere, scheint der Überlegene, dem es in jeder Hinsicht gelingt, Andy, den Kleineren, vorzuführen. Die anwesende Klassenöffentlichkeit wird als Publikum angesprochen: Carlos blickt sogleich nach Betreten des Raumes um sich. Die Vorstellung eröffnend, schleift er Andy geradlinig und entschieden als eine zu Boden geschlagene ‚Beute‘ heran und lässt ihn im Bereich vor der Tafel fallen, direkt vor Madeleine, die sich an ihrem Sitzplatz aufhält. Dann wird Andy zunächst vom Boden hochgezogen, um auf mittlerer Raumhöhe am Tisch von Madeleine heruntergepresst zu werden. Den Kampf rituell abschließend, wird das Opfer erneut zu Boden geworfen, in einer schwungvollen Körperdrehung getreten und in dieser Lage dem potenziellen Spott der Klassenöffentlichkeit überlassen. Carlos nutzt also die unterschiedlichen Raumbenen und Bewegungsformen, die Unterlegenheit seines Opfers zu präsentieren.

Madeleine reagiert gleich zu Beginn dieser Präsentation als Adressatin des männlichen Zweikampfes und ruft laut aus: „An-dy wird um-ge-bracht“. Diese wiederholte, refrainartige Proklamation gibt die Nah-Beobachtung bzw. deren Deutung quasi ‚aus der ersten Reihe‘ an die Klassenöffentlichkeit weiter. Die Äußerung lässt keinen Zweifel an der körperlichen Überlegenheit Carlos, feiert geradezu dessen maskuline Überlegenheit. Sie verweist auf den existentiellen Charakter, den der körperterritoriale Zweikampf in der Klassenöffentlichkeit hat. Andy wird als Junge an der Schwelle zur Adoleszenz im (ernsthaften) Spiel des Kräftemessens in seiner potenziellen *Männlichkeit* rituell vernichtet, denn er scheint keine Chance gegenüber Carlos zu haben. Zwar gibt es von ihm auch (für die Dramaturgie notwendige) Zeichen der Gegenwehr. Doch letztlich unterliegt er deutlich für alle sichtbar.

Bemerkenswert ist bei diesem Zweikampf, dass er zwar von den Anwesenden zur Kenntnis genommen wird. Jedoch selbst Madeleine, die sich als Zuschauerin an ihrem Sitzplatz positioniert und deren Kommentar den Vorgang dramaturgisch steigert, vermag nebenher ihre schulischen Requisiten zu ordnen. Auch keiner der anderen Anwesenden lässt Momente der Solidarisierung mit dem Opfer erkennen. Nicht einmal der offensichtlich hilfeschende Blick Andys gegenüber dem herannahenden Fuat wird zum Anlass, zu Hilfe zu eilen. Fuat und Hatice machen vielmehr einen Bogen um das situative Kampfterritorium. Sie beachten den am Boden Liegenden zwar, doch nach kurzem Innehalten fahren sie fort in dem Vollzug der rituellen Herstellung einer Unterrichtsbereitschaft (hier: Aufsuchen der Garderobe). Die Performance körperlicher Machtverhältnisse wird unter den Schülern akzeptiert.

Offenbar stellt diese Aufführung nichts Außergewöhnliches dar. Solche Aktionismen gehören zu den rituellen Praxen des Übergangs von der Pause zum Unterricht, d.h. zu dem allen vertrauten Möglichkeitshorizont dieser Phase. Aktionismen sind, wie Bohnsack (2003c) darlegt, handlungspraktische Suchprozesse, spezifische, richtungsoffene Formen von Ritualen, mit denen eine kollektive Steigerung einhergeht. Sie haben episodalen Charakter und enthalten das Potenzial der Transformation oder der Abgrenzung sozialer Milieus. Der Zweikampf ist Teil jener *konjunkturen*, dem Erfahrungsraum der Peergroup zuzuordnenden *Ritualisierungen*, die die Differenz in der Adoleszenzentwicklung bearbeiten, also die Differenz zwischen den ‚Kleinen‘ und den ‚Großen‘. Indem Andy als noch nicht satisfaktionsfähiger kleiner Junge vorgeführt wird, demonstriert Carlos seine ‚männliche Potenz‘ als Jugendlicher. Zugleich, wenn auch sekundär gerahmt, wird bei diesem Aktionismus die Dimension des *Geschlechts* mit einbezogen, auf dem Wege der ‚Opferung‘ des Jungen Andy vor dem Mädchen Madeleine, das diese Opferung und mit ihr die maskuline Körperkraft geradezu euphorisch proklamiert. Es wird damit sowohl ein Moment der Werbung um das andere Geschlecht als auch eine Differenz zwischen den Geschlechtern performativ in Szene gesetzt, eine Differenz, die tradierten Geschlechtsrollen folgt.

Für diese Szene ist charakteristisch, dass es sich um eine *liminale* Phase handelt, eine Phase, in der die kommunikativ-generalisierte Regelstruktur der Unterrichtsorganisation noch nicht etabliert ist, die Strukturen der (konjunkturen) Peergroup-Beziehungen aber auch nicht mehr vollständig aufrechterhalten werden können, eine Phase also mit einem vergleichsweise hohen Maß an systematischer Unstrukturiertheit. Die Interaktionen zwischen den Kindern enthalten dramaturgische Züge und sind von körperlich-expressiven sowie ludischen Elementen durchzogen. Diese Schwellenphase ist in ausgeprägter Weise durch Simultaneität und ihre Verschränkung mit Sequenzialität gekennzeichnet, und zwar auf allen drei genannten Ebenen. Hierbei gehen im Zuge der Dramaturgie die (simultanen) Aktivitäten auf der personalen Ebene (c) über in diejenigen der sozialen Interaktion (b). Dies wird besonders mit Madeleine deutlich, die sich in die dichte, körperlich-expressive Interaktion von Carlos und Andy als Zuschauerin verwickeln lässt und diese aktionistische Verwicklung mit ihrer Proklamation zugleich an die Klassenöffentlichkeit, d.h. an weitere soziale Interaktionssysteme überträgt. Die soziale Situation (a), die Schwellenphase im Klassenraum, ist davon unmittelbar berührt. Dies nehmen auch diejenigen sogleich wahr, die in die Klasse eintreten, wie Hatice und Fuat.

Über die Verwicklung Unbeteiligter durch den Aufführungscharakter und über die Differenzbearbeitung hinsichtlich der konjunkturen Erfahrungsräume

der Peergroups hinaus wird mit diesem Aktionismus auch eine Distanz gegenüber dem *rollenförmigen* Handeln des Schülers zum Ausdruck gebracht (vgl. Goffman 1973). Denn im Rahmen des institutionellen Ablaufschemas geht es in dieser Übergangsphase zum Unterricht darum, sukzessive Unterrichtsbereitschaft herzustellen. Hierzu sind eine Reihe von Mikroritualen vorgesehen, die unterschiedliche Territorien (Klassenterritorium, Requisiten, Tisch, Sitzordnung, Garderobe, Körperterritorien etc.) betreffen und rollenförmiges Handeln beinhalten, so z.B. die Differenzierung zwischen Funktionalem und Nicht-Funktionalem, die Ablage der Außenkleidung an dem dafür vorgesehenen Ort (der Garderobe), die Ruhigstellung des Körpers in der Ruheposition des Sitzens am Sitzplatz. Vor allem jene Territorien und Handlungspraxen, die einen symbolischen Bezug zur institutionellen Ordnung haben, bilden einen fruchtbaren Boden für spontane Ritualisierungen. In der „Liminalität, ‚spielen‘ die Menschen mit Elementen des Vertrauten und verfremden sie“, heißt es bei Turner (1989b, S. 40). Dies führt zu einer besonderen Situation, in der das liminale Moment der *Antistruktur* (vgl. Turner 1989a, S. 94ff.) bedeutsam wird. Das Klassenterritorium und seine inneren Räume werden von den Hauptakteuren der Szene nicht im Sinne *kommunikativer Rituale*, also im Sinne der rituellen Herstellung von Unterrichtsbereitschaft gehandhabt, sondern fungieren primär im Rahmen der konjunktiven Erfahrungsräume der Peergroup, d.h., diese gewinnen den Charakter der Vorderbühne. Der funktional als Schreibunterlage vorgesehene Tisch wird zu einem Requisit der aktionistischen Aufführung zweckentfremdet. Die Körper der Hauptakteure, Carlos und Andy, sind alles andere als auf die Ablage ihrer Außenkleidung an der Garderobe oder gar die Ruhigstellung ihrer Motorik orientiert. Die Szene enthält also sowohl im Sinne der Bearbeitung unterschiedlicher Dimensionen konjunktiver Erfahrungsräume (hier: Adoleszenz, Geschlecht) als auch im Sinne der Bearbeitung der Differenz der *konjunktiven Erfahrungsräume* (der Peergroup) gegenüber der *kommunikativen* Kollektivität (der herzustellenden Unterrichtssozialität) eine *Mehrdimensionalität*, die mit der Komplexität der liminalen Phase korrespondiert.

In dem reichhaltigen Material der Untersuchung waren es insbesondere die Dimensionen der Adoleszenz, des Geschlechts und des Kommunikativ-Institutionellen, die in der Liminalität im Vordergrund der rituellen Differenzbearbeitung standen. Es folgt nun eine weitere Szene aus der Übergangsphase, bei der die konjunktive Dimension des Geschlechts im Vordergrund steht. Die Szene ereignet sich etwa eine halbe Minute, nachdem David Jeanette einen provokativen Tritt ins Gesäß verpasst hatte. Im Raum sind neben den Hauptakteuren einzelne Kinder anwesend, weitere treten ein:

Hasenohren (Klasse 5x, VP 24399, 12h15m08s-15m44s, SO2)

David kommt aus dem Bereich der Garderobe wieder den Mittelgang entlang. Einen langen schwarzen Schal hält er in der Linken, ein Brot in der Rechten, die Mütze noch weiter auf dem Kopf, die Jacke geöffnet. Als er an Jeanette vorbeigeht, die an ihrem Tisch sitzt und, den Kopf zur Seite geneigt, mit einem Stift schreibt oder malt, hält David inne, wendet den Kopf schnell zur Seite und blickt auf sie. Er nimmt den Schal in die Rechte, geht einen Schritt seitlich versetzt zurück und hebt die Hand. Zeige- und Mittelfinger voneinander abgespreizt, hält er sie dicht an Jeanettes Hinterkopf. Dabei blickt er zurück zur Kamera und ruft aus: „Guck mal hier ist ein Hase in der Kamera!“ David lacht. Jeanette blickt zu ihm auf, zieht eine Miene und entgegnet etwas (unverständlich). David

lässt ab und geht weiter. Jeanette fährt fort in ihrem Tun. Madeleine, die gerade in den Raum zurückgekehrt ist, kommt ihm rufend entgegen: „Ma:nn, lass meine Freundin in Ruhe!“. Dabei runzelt sie die Stirn. Beide bleiben stehen. Ein Pfeifen ist zu hören, während David den Schal über den Arm legt. Dann wendet er sich ab, kehrt um, isst vom Brot und geht einige Schritte wieder Richtung Garderobe. Madeleine ruft ihm, während sie zu Jeanette geht, hinterher: „Die mag Dich nicht, lass sie“. David dreht sich erneut um und ruft ihr zu: „Die mag mich“. Jeanette wendet ganz kurz den Kopf nach hinten und blickt David an. Dann fährt sie fort zu schreiben. Madeleine nimmt das Mäppchen von Jeanettes Tisch (links), lässt es auf der anderen Tischseite rechts von Jeanette wieder fallen und geht wieder zu ihrem Platz. Dort setzt sie sich auf den an der Tischseite stehenden Stuhl, beugt sich zu ihrer Tasche herab und entnimmt in der Folge einzelne Gegenstände, die sie auf ihrem Tisch plaziert. David geht zu Jeanette, blickt ihr kurz über die Schulter, wendet sich etwas ab, verharrt einen Moment, beugt sich dann wieder über ihre Schulter und schaut auf das, was sie vor sich liegen hat. Schließlich wendet er sich ab und geht auf die Kamera zu. Fortwährend isst er dabei an seinem Brot.

Noch mit Überjacke und Mütze bekleidet, kehrt David aus dem Garderobenbereich zurück. Er trägt das Frühstücksbrot mit sich, von dem er hin und wieder isst. Lediglich der Schal ist vom Körper gezogen. David ist also nicht daran orientiert, Unterrichtsbereitschaft herzustellen. Vielmehr bringt er etwas vor der Kamera zur Aufführung, indem er Jeanette symbolisch Hasenohren aufsetzt. Damit Jeanette und die Anwesenden der aktuellen Aufführung gewahr, und das heißt zu seinem Publikum werden, ruft er lachend aus: „Guck mal hier ist ein Hase in der Kamera!“. Diese performative Aussage spielt mit einer Doppelung der Rollen: zum einen, indem David sich selbst, als derjenige, der das Beobachtete hervorbringt, in die Position eines Zuschauers begibt, der etwas sieht, das er allen kundtut; zum anderen, indem Jeanette hier durch das Attribut der Hasenohren zum beobachteten Akteur wird, zugleich aber auch als Zuschauerin angesprochen ist. Damit wird eine komikartige Performance in Szene gesetzt.

Dieser metaphorische Spaß mit Jeanette, die als „Hase“ vorgeführt wird, enthält mehrere Bedeutungsebenen. Jeanette zeigt in geradezu idealtypischer Weise den rollenförmigen Handlungsmodus der ‚braven Schülerin‘: Zu diesem frühen Zeitpunkt, als die Mehrheit der Klassenangehörigen noch gar nicht anwesend sind, sitzt sie bereits an ihrem Platz und schreibt oder malt. Das heißt, sie hat – in deutlichem Unterschied zu David – die kommunikativen Mikrorituale der Herstellung einer Unterrichtsbereitschaft bereits vollzogen. Indem David ihr Hasenohren aufsetzt, veralbert er sie in ihrer eingenommenen (Schüler-)Haltung und distanziert sich davon. Zugleich ironisiert er die Situation des Beobachtetwerdens durch das Videogerät. Denn der „Hase“ befindet sich „in der Kamera“. Damit verbunden ist ein Spaß mit den Ängsten, die diese Beobachtungssituation auslösen kann, nämlich ‚eine schlechte Figur‘ abzugeben, sich lächerlich zu machen. Schließlich enthält die Metapher des Hasens, die Jeanette attribuiert wird, die Bedeutungsebene einer Zuschreibung des Weiblichen, das als niedlich, harmlos, süß und ängstlich dargestellt wird. Das heißt, mit diesem Attribut vollzieht David eine geschlechtsspezifische Degradierung und markiert so eine geschlechtsspezifische Grenze. Jeanette gibt ihrem Missfallen gegenüber Davids veralbernder Provokation mimisch (und verbal) Ausdruck. Sie verwirft die Attribuierung ihrer Person. Wie im Folgenden deutlich wird, verwirft sie jedoch nicht den in der Provokation enthaltenen Versuch der Anbahnung einer Beziehung zu ihr.

Madeleine scheint sich zunächst mit ihr zu solidarisieren, wenn sie David in seinem aktionistischen Tun quasi Einhalt gebietet. Allerdings bleibt hier eine

entsprechende, sprachliche oder habituelle Validierung von Jeanettes Seite aus, auch hinsichtlich der Situierung ihrer Beziehung zu Madeleine als Freundschaft, mit der diese ihre Fürsprache rahmt und legitimiert. Auch die weitere Aussage Madeleines über sie wird von ihr nicht bestätigt: Madeleine begründet ihre an David gerichtete Aufforderung, Jeanette „in Ruhe zu lassen“ damit, dass diese ihn nicht „mag“. Dies lässt erkennen, dass körperliche Übergriffe zwischen Jungen und Mädchen innerhalb der Peergroupkultur als Annäherungsversuche gedeutet werden. David kontert mit der unverhohlenen Aussage über Jeanette: „Die mag mich!“. Diese Aussage ruft nun die einzige sichtbare Reaktion Jeanettes auf die Auseinandersetzung zwischen Madeleine und David um ihre Person hervor: Sie dreht sich nach David um und blickt ihn kurz an. Das kann als körperlich-mimische Validierung der Aussage verstanden werden. Entsprechend lässt sie im Anschluss daran seine verschiedenen vorsichtigen körperlichen Annäherungsversuche ohne Abwehr zu.

Ganz offenbar sucht David auf dem Wege von Aktionismen Möglichkeiten, eine Beziehung zu Jeanette anzubahnen. Mit dem Aufsetzen von Hasenohren konstruiert er Geschlechter-Differenzen und verweist zugleich (ähnlich dem Tritt ins Gesäß als einem körperterritorialen Bereich, der sexuell aufgeladen ist) symbolisch auf Formen der Geschlechterbeziehung, die normativ-generalisierten Verhaltenserwartungen entsprechen. Dies wird noch einmal performativ in den eingenommenen Geschlechterrollen – David als der aktive, Jeanette als der passiv-gewährende Part – in Szene gesetzt. Das empirische Videomaterial zur liminalen Phase enthält wiederkehrend solche Szenen mit vergleichbarer Rollenverteilung. Es lassen sich jedoch auch solche konjunktiv-rituellen Formen der Konstruktion und Bearbeitung von Geschlechterdifferenzen in der liminalen Phase erkennen, die über die genannten traditionellen Schemata hinausgehen, indem gerade mit ihrer Umkehr aktionistisch experimentiert wird (vgl. Wagner-Willi 2005, S. 204ff.). Die liminale Phase des Übergangs von der Pause zum Unterricht eignet sich zu solchen aktionistischen Formen der Anbahnung von Geschlechterbeziehungen gerade deshalb, weil die Interakteure es hier mit einer Phase des ‚Dazwischen‘, des ‚Nicht-Mehr‘ und ‚Noch-Nicht‘ zu tun haben. Im Unterschied zu einer Unterrichtssituation, sind die Kinder hier noch nicht auf die Regeln der Unterrichtsorganisation verpflichtet. Im Unterschied zur Hofpause, in der nach unseren Beobachtungen die Aktivitäten (z.B. Fußballspielen) überwiegend in geschlechtshomogen strukturierten Gruppen vollzogen werden, kann in der Schwellenphase in diesem bunten Geflecht der Interaktionssysteme mit differnten Geschlechtsrollen ‚im Spaß‘, ‚aus Zufall‘ und ohne größere Gefahr der Blamage experimentiert werden. Das übertreibende Spiel mit Metaphern und Symbolen, Körperlichkeit und Expressivität ist ein Charakteristikum des Performativen dieses liminalen Handlungsraums. Die konjunktiv-rituellen Aktivitäten und Aktionismen entfalten sich in der Schwellenphase im Schutz des Unverbindlichen und der Flüchtigkeit.

Deutlich wird auch an dieser Szene, wie sich die verschiedenen simultan verlaufenden Aktivitäten miteinander im Zuge der sequenziellen Prozessualität verschränken und wieder auseinanderlaufen. So wird die gleichzeitig laufende Kamera, also ein Aspekt der Simultanstruktur der sozialen Situation (a) (Forschungssituation) thematisch aufgegriffen und eingebunden in die soziale Interaktion (b) zwischen David und Jeanette. Die durch David hervorgebrachte aktionistische Provokation gegenüber Jeanette ist es dann, die eine Suspendierung ihrer nonverbalen Aktivitäten auf individueller Ebene (c) zugunsten der

vortübergehenden Interaktion mit David bewirkt. Dies wiederholt sich am Ende der Szene, als Jeanette, sitzend und schreibend am Tisch, zugleich die Geschehnisse um sich herum wahrnimmt und zu David aufblickt, der unverblümt die ihr unterstellten Gefühle ausspricht. Ebenso verschränken sich die Aktivitäten der in den Klassenraum eintretenden Madeleine mit denjenigen Davids und laufen anschließend wieder auseinander. Die für soziale Situationen, Interaktionen und individuelles Agieren charakteristische Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität führt also durch die je spezifische Prozessualität zu Verdichtungen, die sich wieder auflösen oder verlagern können.

3. Die Dokumentarische Videointerpretation: Mehrdimensionalität und Mikroanalyse

Wie aus den vorangegangenen Beispielen deutlich geworden sein dürfte, hält das videografische Material für den Interpreten eine komplexe Fülle ineinander verbobener Beobachtungselemente visueller und akustischer Art bereit, deren Transkription und Interpretation eine gegenüber textinterpretativen Verfahren *andere* Qualität erfordert. Die Dokumentarische Videointerpretation versucht dieser Komplexität gerecht zu werden, indem sie systematisch zwischen unterschiedlichen Interpretationsebenen differenziert, die Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität explizit berücksichtigt und die komparative Analyse einbezieht. Die der Dokumentarischen Methode eigene „genetische Einstellung“, also die Hinwendung vom *Was* (immanenter Sinngehalt) zum *Wie* der Herstellung von kulturellen und sozialen Phänomenen (dokumentarischer Sinngehalt), bildet die methodologische Grundlage der Interpretation, die auf die Herausarbeitung der unterschiedlichen konjunktiven und kommunikativen Sinnzusammenhänge gerichtet ist (vgl. Bohnsack 2003a).

In der vorgestellten Untersuchung wurde für die Interpretation des videografischen Materials zunächst eine *thematische Gliederung* der interessierenden Videopassagen vorgenommen, die einem ersten Überblick über das empirische Material diene. Die weitere, nun detaillierte *formulierende Interpretation* wurde dann auf die gesamte Videopassage, also die soziale Situation (a) der Schwellenphase im Klassenraum, bezogen. Hierbei wurde von einem Notationssystem, wie es z.B. bei Kendon (1990) zu finden ist, zugunsten einer Beschreibung in Form eines Textes abgesehen. Denn die Analyse war nicht – wie bei ihm – isoliert auf Mimik oder Körperpositionierung gerichtet, sondern berücksichtigte unterschiedliche Formen nonverbalen Verhaltens, was einen (für Forscher und Leser) schwer zu überblickenden Umfang der hierfür zu erstellenden Zeichen für nonverbales Verhalten bewirkt hätte. Darüber hinaus enthält eine solche Notation auch eine verdinglichende Komponente.

Die detaillierte formulierende Interpretation setzte bei einer, im Sinne Panofskys (vgl. 1997, S. 35f.), *vorikonografischen Beschreibung* an, d.h. auf der Ebene der Deskription von Gebärden und Interaktionselementen, wie z.B. in der obigen Szene *Hasenohren*: „Er nimmt den Schal in die Rechte, geht einen Schritt seitlich versetzt zurück und hebt die Hand. Zeige- und Mittelfinger voneinander abgespreizt, hält er sie dicht an Jeanettes Hinterkopf.“ Dieses Agieren ist dann auf der nächsten, der *ikonografischen* Interpretationsstufe, als das

„Aufsetzen von Hasenohren“ identifizierbar. Es ging jedoch bei der formulierenden Interpretation auch darum, ein spezifisches Detaillierungsniveau der begrifflichen Explikation des Beobachteten zu finden, das zwar auf der vorikonografischen Ebene ansetzt, gleichwohl aber nicht so sehr in der Detaillierung versinkt, dass die Koordination der Gebärden im interaktiven Bezug aufeinander und ihre Einbettung in langfristige Interaktionsabläufe aus dem Blick gerät. Zentralen Bezugspunkt der Beschreibung bildeten also die beobachtbaren *sozialen Interaktionen* (b) und der interaktive Handlungsverlauf. Diese wurden als *Szenen* innerhalb der Videopassage beschrieben und abgegrenzt. So wird z.B. der Beginn der Szene *Hasenohren* durch die Initiierung einer Interaktion seitens David markiert, der szenische Abschluss wiederum durch seine Abwendung von Jeanette, die in eine Hinwendung zu einem anderen Interaktionsraum mündet. Bedeutsam bei der Abgrenzung der Szenen ist jedoch, dass diese häufig erst im Zuge der Deskription selbst vorgenommen werden kann. Denn die genaue Deskription eröffnet Zusammenhänge, die dem Beobachter bei der bloßen Betrachtung des videografischen Materials leicht entgehen können.

Einen weiteren Ausgangspunkt der Beschreibung, „was“ jeweils eigentlich geschieht – also des *immanenten Sinngehalts* – bildete das Erkenntnisinteresse der Untersuchung im Hinblick auf die rituelle Praxis, ihre performative Gestaltung und Einbettung in einen je spezifischen Sinnzusammenhang. Relevant für die videogestützte Beobachtung war daher die Simultanstruktur im Sinne der Einbindung der verschiedenen Territorien und ihrer Grenzen, der Requisiten, Symbole, der Körper/-bewegung Gesten, Mimik und Expressivität in die (Inter-)Aktivitäten.

Darüber hinaus ging es bei der formulierenden Interpretation darum, eine angemessene Darstellungsform für die beobachtete Simultanstruktur innerhalb des, durch Sequenzialität strukturierten, Textes zu finden. Der Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität der sozialen Situation (a) im Hinblick auf die gleichzeitig an verschiedenen Stellen des Beobachtungsfeldes verlaufenden sozialen Interaktionen (b) und individuellen Aktivitäten (c) wurde dadurch Rechnung getragen, dass eine sekundengenaue Zeitangabe der jeweiligen szenischen Beschreibung vorangestellt wurde. Auf diese Weise konnte z.B. für die Szene *Zweikampf* nachvollzogen werden, wer bereits im Klassenraum anwesend und womit beschäftigt war und inwiefern diese Personen sich in die soziale (aktionistische) Interaktion zwischen Carlos und Andy verwickeln lassen (oder nicht). Erst unter Berücksichtigung der Simultaneität der (Inter-)Aktivitäten im Raum ist eine textbasierte Rekonstruktion zur spezifischen Struktur der Schwellenphase im Klassenraum möglich. Wie eine weitere (hier nicht abgedruckte) szenische Beschreibung verdeutlicht, tritt z.B. Petra kurz vor Beginn der Szene in den Klassenraum, nimmt den Weg zur Garderobe, wo sie ihre Überjacke ablegt. Sie ist also während der Szene mit dem Vollzug kommunikativer Rituale befasst. Sie zeigt dabei (anders als Madeleine) keine Reaktion auf den Zweikampf, der sich im selben Raum abspielt. Dieses, den Kindern offenbar selbstverständliche Zugleich von konjunktiven Aktionismen und kommunikativen rituellen Praxen ist – so lassen die Analysen erkennen – charakteristisch für die Schwellenphase zwischen Pause und Klassenunterricht.

Die Verschränkung von Simultaneität und Sequenzialität *innerhalb* der szenischen Beschreibung, die sich primär auf die Ebene der sozialen Interaktion (b) und sekundär, sofern sie für Letztere relevant wurde, auf die Ebene des personalen Handelns (c) bezog, wurde dann mit sprachlichen Mitteln dargestellt: so etwa, wie in obigen Beispielen, durch Einschub eines Nebensatzes: „Als Hatice die

Kämpfenden passiert, hüpft sie über Andy, der gerade einen Tritt von Carlos verpasst bekommt“; durch Tempuswechsel und die Adjektivierung von Aktivitäten: „Madeleine, die gerade in den Raum zurückgekehrt ist, kommt David rufend entgegen...“; durch zahlreiche Bindewörter, wie z.B. „während“ und „als“ oder auch durch die Aneinanderreihung unterschiedlicher Beobachtungselemente, z.B.: „Einen langen schwarzen Schal hält er in der Linken, ein Brot in der Rechten“.

Durch eine solchermaßen betriebene Mikroanalyse entsteht in der forschungspraktischen Tätigkeit des Beschreibens der Effekt der „Befremdung des Vertrauten“, d.h. der analytischen Distanzierung des Beobachters vom Gegenstand (vgl. Amann/Hirschauer 1997, S. 12) bzw. der Einklammerung des immanenten Sinngehalts – ein Effekt, der dazu beiträgt, dass die formulierende Interpretation unterhalb der ikonografischen Ebene verbleibt, auf der der Interpret Um-zu-Motive unterstellt. Denn die Dokumentarische Interpretation zielt darauf, den modus operandi der Gebärden zu interpretieren, nicht aber den Akteuren Handlungsintentionen zu unterstellen.

Bei der *reflektierenden Interpretation* ging es um den *dokumentarischen Sinngehalt*, das *Wie* der detailliert beschriebenen sozialen (bzw. rituellen) Situation (a), Interaktion (b) und, sofern sie für diese Relevanz erhielten, des individuellen Agierens (c). Dieser Interpretationsgang zielte auf die rekonstruktive, theoretisch-reflexive Explikation des mit dem Beobachteten jeweils verbundenen Kontextes und Sinnzusammenhangs. Die Berücksichtigung der durch die formulierende Interpretation im Hinblick auf die ikonisch-szenische Gestaltung, die Körperlichkeit, Materialität und Territorialität herausgearbeiteten Simultanstruktur der beiden fokussierten Ebenen (a, b) war hierbei von besonderer Bedeutung. Von Interesse war also nicht nur, *wie* die Akteure miteinander interagieren, sondern auch, wie im interaktiven Prozess mit Gegenständen, stilistischen Ausdrucksmitteln und Territorien umgegangen wird, mit welcher Deutung und Symbolik diese belegt werden und auf welche Sinnzusammenhänge verwiesen wird. Zugleich zielte die Interpretation auf den dokumentarischen Sinngehalt der in der formulierenden Interpretation in ihrer Simultaneität dargestellten verbalen und körperlichen Ausdrucksformen, also der Expressivität, Gestik und Mimik, Körperhaltung und -bewegung etc.

Wie bei der Analyse von Gruppendiskussionen wurde auch bei der Videointerpretation die Prozessualität, Dramaturgie und die interaktive Bezugnahme der Beteiligten durch die Analyse der *Formalstruktur*, und zwar hier: *der Interaktionsorganisation*, herausgearbeitet. Deren begriffliche Explikation nahm, neben der sprachlichen Ebene, vor allem auch Bezug auf die körperliche, territoriale und materiale Seite der Interaktionsorganisation, also auf ihre mit Sequenzialität verschränkte Simultanstruktur. Hier zeigte sich, dass sich die Komplexität der Simultanstruktur durch ihre prozessuale Verschränkung mit Sequenzialität erhöht: Zunächst nebeneinander verlaufende soziale Interaktionen können sich allmählich miteinander verschränken, Einzelne in Interaktionen verwickelt werden etc., neue situationsspezifische Zusammenhänge werden erkennbar. Gerade dramaturgische Höhepunkte weisen eine hohe Intensität an Simultaneität auf; im Falle von Diskursen sind dies die *Fokussierungsmetaphern* (vgl. Bohnsack 2003a, S. 86), im Falle szenischer Verläufe lassen sie sich mit Nentwig-Gesemann als *Fokussierungsakte* bezeichnen. Diese sind gekennzeichnet durch:

„Hohe Konzentration und Engagement der Gruppe, große interaktive Dichte – bis hierhin entspricht dies den *Fokussierungsmetaphern* –, eine komplexe, abgestimmte Integration von Rollen bzw. Handlungen, über die nicht mehr metakommunikativ verhandelt werden

muss, sowie eine gewisse ‚dramatische‘ Übersteigerung, Verzerrung oder Überpointierung der Darstellung“ (Nentwig-Gesemann 2002, S. 54).

An Fokussierungsakten dokumentiert sich eine habitualisierte Handlungspraxis, der die Ebene konjunktiver Erfahrungen zugrunde liegt (vgl. ebd.). Ihre Analyse hatte für das Erfassen des dokumentarischen Sinngehalts auf der Ebene der sozialen Situation (a) und der sozialen Interaktion (b) besondere Relevanz.

Bei der reflektierenden Interpretation von videografischem Material war, wie erwähnt, wesentliches Prinzip die *Komparative Analyse*. Der systematische Vergleich wurde sowohl hinsichtlich der Ebene der sozialen Situation (Video-passage) wie hinsichtlich der sozialen Interaktion (Videoszene) vorgenommen. Durch den Vergleich nach dem Prinzip des *Kontrasts in der Gemeinsamkeit* konnten sowohl Homologien als auch Kontraste ritueller Praxen herausgearbeitet werden. So war es möglich, die Dimension des *Kommunikativ-Generalisier-ten* (der Institution) sowie unterschiedliche Dimensionen des Eingebundenseins in *konjunktive Erfahrungsräume* (Peergroupkultur, Geschlecht, Adoleszenz und, vereinzelt, Migrationskultur) zu identifizieren. Die dokumentarische Videointerpretation eröffnete hierbei einen Weg, gerade weil sie – anders als sequenzanalytische (Text-)Verfahren – die Simultanstruktur des Beobachteten explizit berücksichtigt, das Ineinanderwirken von Körperlichkeit, Sprache, Materialität und Territorialität, also zentrale Aspekte des Performativen sozialer Wirklichkeit, in ihrer Mehrdimensionalität zu erfassen.

Anmerkungen

- 1 Das Dissertationsprojekt wurde an der Freien Universität Berlin im Kontext des Sonderforschungsbereichs *Kulturen des Performativen* in dem von Christoph Wulf geleiteten Ritualprojekt durchgeführt (vgl. Wulf et al. 2001). Der Titel der 2003 abgeschlossenen Dissertation lautet: *Zwischen Vorder- und Hinterbühne – Rituelle Praxen von Kindern beim Übergang von der Pause zum Unterricht* (vgl. Wagner-Willi 2005).
- 2 Die Unterscheidung a) und b) entspricht Goffmans Differenzierung zwischen „social situation“ und „encounter“.
- 3 Auch Raab (2002, S. 473) verweist in den methodologischen Ausführungen zu seiner Analyse der Herstellungsaktivitäten eines Produzenten professioneller Hochzeitsvideofilme darauf, dass die Sequenzialität audiovisueller Aufzeichnungen „gänzlich anderer ‚Natur‘“ sei. Er benennt deutlicher als Knoblauch die Simultanstruktur audiovisuellen Materials, wenn er ausführt, dass es gilt, „die Simultaneität und permanente Abfolge visueller und auditiver Eindrücke in ein Nach- und Nebeneinander sprachlich fixierter und schriftlich zu fixierender Deskriptionen zu erstellen“.
- 4 Wie im Folgenden noch deutlich werden wird, ist dieser Begriff an denjenigen des konjunktiven Erfahrungsraumes gebunden; er meint also nicht die Mehrdimensionalität von Raum und Zeit.
- 5 Wir haben mit den Kindern der untersuchten Klassen auch Gruppendiskussionen mit Bezug auf alltägliche innerschulische Übergangsphasen durchgeführt. Da diese Methode eine sekundäre Rolle im Forschungsprojekt spielte und sich dieser Aufsatz ausschließlich auf videografisches Material bezieht, wird auf weiterführende Erläuterungen verzichtet.
- 6 An den Erhebungen im Rahmen des Ritualprojekts, Schwerpunkt Schule, innerhalb dessen die Studie durchgeführt wurde, nahmen neben der Verfasserin Michael Göhlich, Heinz Schlöttke und Anja Tervoooren teil. Ihnen danke ich für diese Unterstützung.
- 7 Dem methodologisch bedeutsamen Aspekt der *Selektivität der Videografie* kann im Rahmen dieses Beitrages leider nicht weiter nachgegangen werden. Ich verweise den interessierten Leser diesbezüglich auf einen weiteren Aufsatz, der diesen Aspekt be-

reits behandelt und einen Vergleich zwischen videogestützter und teilnehmender Beobachtung vornimmt: vgl. Wagner-Willi 2001.

- 8 In dieser Schule ist es übliche Praxis, dass das Aufschließen der Klassentüre nicht durch den Lehrer, sondern durch ein den „Schlüsseldienst“ versehendes *Kind* der jeweiligen Klasse vollzogen wird.

Literatur

- Abele, A.: Schülersprache – Lehrersprache. Zwei Fallstudien aus dem Mathematikunterricht. In: Ulrich, W./Buck, P. (Hrsg.): Video in Forschung und Lehre. Weinheim 1993, S. 228-250
- Amann, K./Hirschauer, S.: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M. 1997, S. 7-52
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Auflage Opladen 2003a
- Bohnsack, R.: Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2003b), H. 2, S. 239-256
- Bohnsack, R.: Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Beiheft (2003c). Opladen, S. 81-90
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001
- Brandt, B./Krummheuer, G./Naujok, N.: Zur Methodologie kontextbezogener Theoriebildung im Rahmen von interpretativer Grundschulforschung. In: Aufschnaiter, S. von/Welzel, M. (Hrsg.): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster u.a. 2001, S. 17-40
- Brauer, K./Dehn, Ch. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Videographie. Erfahrungsberichte, Anwendungsmöglichkeiten und technisches Grundwissen. Berlin 1995
- Enders-Drägässer, U./Fuchs, C.: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule; eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Weinheim 1989
- Erickson, F.: Ethnographic Microanalysis of Interaction. In: LeCompte, M./Millroy, W. L./Preissle, J. (Ed.): The Handbook of Qualitative Research in Education. New York u.a. 1992, S. 201-225
- Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a.M. 1994
- Göhlich, M./Wagner-Willi, M.: Rituelle Übergänge der Kinder im Schulalltag. Zwischen Peergroup und Unterrichtsgemeinschaft. In: Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001, S. 119-204
- Goffman, E.: Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz. München 1973
- Goffman, E.: Footing. In: Ders.: Forms of Talk. Philadelphia 1981, S. 124-159
- Gurwitsch, A.: Die mitmenschlichen Begegnungen in der Milieuwelt. Berlin/New York 1976
- Heath, Ch.: The Analysis of Activities in Face to Face Interaction Using Video. In: Silverman, D. (Ed.): Qualitative Research. Theory, Method and Practice. London u.a. 1997, S. 183-200
- Hindmarsh, J./Heath, Ch.: Video and the Analysis of Objects in Action. In: Communication and Cognition 31 (1998), H. 2/3, S. 111-130
- Huhn, N./Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K.: Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In: Heinzl, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München 2000, S. 185-202

- Imdahl, M.: Giotto – Arenafresken. Ikonographie – Ikonologie – Ikonik. München 1996
- Kendon, A.: Conducting interaction. Patterns of behavior in focused encounters. Cambridge u.a. 1990
- Knoblauch, H.: Workplace Studies und Video. Zur Entwicklung der visuellen Ethnographie von Technologie und Arbeit. In: Götz, I./Wittel, A. (Hrsg.): Arbeitskulturen im Umbruch. Zur Ethnographie von Arbeit und Organisation. Münster u.a. 2000, S. 159-173
- Leber, M./Overmann, U.: Möglichkeiten der Therapieverlaufs-Analyse in der Objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie aus der Ulmer Textbank („Der Student“). In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a.M. 1994, S. 383-427
- Lin-Huber, M. A.: Kulturspezifischer Spracherwerb. Sprachliche Sozialisation und Kommunikationsverhalten im Kulturvergleich. Bern 1998
- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M. 1980
- Nentwig-Gesemann, I.: Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung 3 (2002), H. 1, S. 41-63
- Panofsky, E.: Studien zur Ikonologie. Humanistische Themen in der Kunst der Renaissance. Köln 1997
- Raab, J.: „Der schönste Tag des Lebens“ und seine Überhöhung in einem eigenwilligen Medium. Videoanalyse und sozialwissenschaftliche Hermeneutik am Beispiel eines professionellen Hochzeitsvideofilms. In: sozialersinn (2002), H. 3, S. 469-495
- Roth, W.-M./Welzel, M.: Die Geste: Das fehlende Bindeglied zwischen Handlung und Sprache. In: Aufschneider, S. von/Welzel, M. (Hrsg.): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster u.a. 2001, S. 129-141
- Sacks, H./Schegloff, E. A./Jefferson, G.: A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In: Schenkein, J. (Ed.): Studies in the Organization of Conversational Interaction. New York 1978, S. 7-55
- Schütze, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (1983), H. 3, S. 283-293
- Schütze, F.: Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. Hagen 1987
- Stadler, H./Benke, G./Duit, R.: Gemeinsam oder getrennt? Eine Videostudie zum Verhalten von Mädchen und Buben bei Gruppenarbeiten in Physikunterricht. In: Aufschneider, S. von/Welzel, M. (Hrsg.): Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung. Münster u.a. 2001, S. 203-218
- Suchman, L. A./Trigg, R. H.: Understanding Practice: Video as a Medium for Reflection and Design. In: Greenbaum, J./Kyng, M. (Ed.): Design at Work: Cooperative Design of Computer Systems. Hillsdale, NJ 1991, S. 65-89
- Turner, V.: Das Ritual. Struktur und Antistruktur. Frankfurt a.M./New York 1989a
- Turner, V.: Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels, Frankfurt a.M./New York 1989b
- Wagner-Willi, M.: Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001, S. 121-140
- Wagner-Willi, M.: Zwischen Vorder- und Hinterbühne – Rituelle Praxen von Kindern beim Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden 2005
- Wulf, Ch.: Einführung in die Anthropologie der Erziehung. Weinheim/Basel 2001
- Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Sprache, Macht, Handeln. Weinheim/München 2001
- Wulf, Ch./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001

Burkard Michel

Bildrezeption als Praxis. Dokumentarische Analyse von Sinnbildungsprozessen bei der Rezeption von Fotografien

Picture Reception as Practice. A Documentary Analysis of the Processes of Meaning Construction at the Reception of Photographs

Zusammenfassung

Wie Menschen Bilder wahrnehmen und verstehen ist Gegenstand der Bildrezeptionsforschung. Um Bildrezeptionsprozesse jenseits des Leitparadigmas der Sprache zu analysieren, diskutiert der Beitrag zunächst die Besonderheiten von Bildern in Abgrenzung vom Zeichensystem der Sprache und sodann von der Wirklichkeitswahrnehmung. Als ‚herausgegriffene Zitate von Erscheinungen‘ müssen Bilder, insbesondere Fotografien, durch die Rezipierenden re-kontextualisiert werden, um verstanden zu werden. Der Prozess der Bildrezeption wird dabei als wesentlich prä-reflexives Handeln aufgefasst, das sich nicht in der Subsumtion von Bildern unter das Begriffsraster der Sprache erschöpft. Handlungstheoretisch lässt sich diese Auffassung unter Bezug auf Bourdieus Habitus-theorie konzeptualisieren. Damit wird zugleich der Sozialität des Sehens Rechnung getragen, indem Sinnbildungen zum einen als kollektive, zum andern auch als milieuspezifische Prozesse betrachtet werden. Die methodologischen und methodischen Konsequenzen, die sich daraus ergeben, werden mit Hilfe einer besonderen Art des Gruppendiskussionsverfahrens und der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack eingelöst. Anhand der exemplarischen Rekonstruktion von Sinnbildungsprozessen, zu denen es bei der Rezeption eines Fotos kommt, wird das Verfahren illustriert.

Abstract

Picture reception research examines how people perceive and understand pictures. In order to analyse the processes of picture reception beyond the dominant paradigm of verbal language this paper firstly compares the characteristics of pictures with verbal sign systems and then with the perception of reality. Pictures, especially photographs, have to be re-contextualized by their recipients to be understood since they are 'selected visual quotations'. The processes of picture reception are regarded as pre-reflexive actions exceeding the mere subsumption of pictures under the pattern of explicit linguistic terms. As to the theory of action, this notion can be conceptualized by applying Bourdieu's concept of the habitus. This also accounts for the sociality of viewing, since the construction of meanings is considered to be collective on the one hand, but also specific to social milieus on the other. The methodological and methodical consequences thereof can be met by applying a specific group discussion technique and the Documentary Method according to Ralf Bohnsack. This is illustrated by an exemplary reconstruction of the different perception and interpretation patterns involved in the reception of a photograph.

1. Problemstellung

Wissen wird im Zuge des „iconic turn“ verstärkt über Bildmedien vermittelt. Dieser Verschiebung vom Wort zum Bild stellen sich zunehmend auch die Sozialwissenschaften (wie nicht zuletzt auch der Themenschwerpunkt des vorliegenden Heftes illustriert). Um die gesellschaftlichen Konsequenzen dieser Verschiebung beurteilen zu können, genügt es jedoch nicht, nur Bilder zu analysieren. Notwendig ist vielmehr auch eine Untersuchung, wie Bilder angeeignet, d.h. wahrgenommen, verarbeitet und verstanden werden. Die Rezeption von Bildern¹ steht daher im Zentrum des vorliegenden Beitrags. Um den Prozess der Bildrezeption als Praxis jenseits des begrifflichen Denkens zu konzeptualisieren, wird in handlungstheoretischer Hinsicht an die Habitus­theorie Pierre Bourdieus angeschlossen. Entlang der Reihung Bild – Bildrezeption – Bildrezeptionsforschung werden zunächst die Besonderheiten von Bildern – in Abgrenzung von sprachlicher Kommunikation einerseits und der Wirklichkeitswahrnehmung andererseits – erörtert und die Entscheidung für die Habitus­theorie begründet. Die Darstellung mündet in die Formulierung von Anforderungskriterien an eine adäquate Forschungsmethode zur Rekonstruktion habitusspezifischer Bildrezeptionsprozesse (2). Mit der Dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack und dem Gruppendiskussionsverfahren wird sodann ein Verfahren vorgestellt, das diesen Erfordernissen gerecht zu werden verspricht (3). Die Rekonstruktion habitusspezifischer Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien wird anhand eines Beispiels dargestellt (4).

2. Bild – Bildrezeption – Bildrezeptionsforschung

2.1 Bild

Die Besonderheit gegenständlicher Bilder lässt sich zum einen im Vergleich mit dem Vermittlungssystem der Sprache herausarbeiten, zum andern in der Gegenüberstellung von Bild- und Wirklichkeitswahrnehmung. Bild und Sprache ist gemeinsam, dass beide unter semiotischen Gesichtspunkten als Zeichen betrachtet werden können (vgl. Seel 2000, S. 281f.; Sachs-Hombach/Rehkämper 1999, S. 13). Als wesentliche Unterschiede von Bildern gegenüber der Sprache können insbesondere (a) ihre *Ikonizität*, (b) ihre *simultane* Präsentationsform und *Ikonik* sowie (c) ihre *konkrete Singularität* genannt werden.

(a) Ikonizität

Gegenständliche Bilder gehören zur Klasse der *ikonischen* Zeichen, die auf einen Gegenstand „aufgrund einer Ähnlichkeit, aufgrund innerer Merkmale, die in irgendeiner Weise Merkmalen des Gegenstandes korrespondieren“ verweisen (Eco 1977, S. 60). Da ikonische Zeichen „Aspekte des realen Objekts abbildhaft imitieren und dadurch eine Ähnlichkeit oder Gemeinsamkeit von Merkmalen aufweisen“, stehen sie „in unmittelbar wahrnehmbarer Beziehung zur bezeichneten Sache“ (Bußmann 1990, S. 323). Was auf einem Foto ‚drauf‘ ist, erschließt sich daher unmittelbar und ohne besonderes Vorwissen durch Wiedererkennen.

Anders ist dies bei Sprachtexten. Hier regeln Konventionen den Zusammenhang von materiellem Zeichenträger und seiner Bedeutung. Nur wenn man diese Konventionen erlernt hat, lassen sich die Zeichen der Sprachtexte mit Bedeutung anreichern. Das *Maß* der Ähnlichkeit² zwischen einem ikonischen Zeichen und seinem Referenzobjekt kann im Anschluss an C.W. Morris als „Ikonizität“ bezeichnet werden (Morris 1973, S. 99). Aufgrund ihrer Ikonizität können gegenständliche Bilder als „Ersatzreiz“ für ihre Referenzobjekte fungieren, da „dieselben Rezeptoren erregt werden, die in Gegenwart des wirklichen Reizes erregt würden“ (Eco 2000, S. 404).

(b) Simultaneität und Ikonik

Bilder breiten ihre Informationen sozusagen ‚auf einen Schlag‘ in der Bildfläche aus und nicht nacheinander in einer linearen Abfolge. Sie präsentieren ihre Elemente nicht in zeitlicher Sequentialität, sondern gleichzeitig. Max Imdahl (1994, S. 309) bezeichnet dies als die „anschauliche Simultaneität“ von Bildern, durch die sie sich von der narrativen Sukzession und linearen Diskursivität sprachlicher Texte abgrenzen lassen. Susanne Langer (1984, S. 103) spricht daher auch vom „präsentativen Symbolismus“ der Bilder und stellt ihm den „diskursiven Symbolismus“ der Sprache gegenüber. Aus der nicht-linearen Flächengebundenheit von Bildern ergibt sich eine weitere Besonderheit, die Imdahl als „Ikonik“ bezeichnet.³ Darunter versteht er die genuin bildliche „Vermittlung von Sinn, die durch nichts anderes zu ersetzen ist“ (Imdahl 1994, S. 300) und die sich daher auch weitgehend einer Übersetzung in Sprache entzieht. Denn indem gegenständliche Bilder ihre Informationen in einer zweidimensionalen Fläche präsentieren, fixieren sie eine bestimmte Ansicht der dargestellten Szenerie. Aus dieser „Einansichtigkeit“ (Imdahl 1994, S. 319) ergibt sich eine bestimmte Konstellation bildinterner Relationen, die in ihrem spezifischen ‚So-und-nicht-anders-Sein‘ die Bildkomposition des jeweiligen Bildes konstituieren. Aus der Konstellation der einzelnen Bildelemente und ihrer Relationen zueinander ergibt sich der spezifische ikonische Sinn⁴ eines Bildes, der sich nicht anders als durch das Bild vermitteln lässt. Darunter fallen z.B. die szenische Anordnung der abgebildeten Personen und Objekte im Bildraum, ihre Blickbeziehungen untereinander, aber auch ungegenständliche Aspekte wie z.B. Achsen der Bildkomposition in der zweidimensionalen Bildfläche. Damit eröffnen Bilder eine Sinndimension, die jenseits der Sprache angesiedelt ist.

(c) Konkrete Singularität

Während die Sprache überwiegend mit allgemeinen Begriffen operiert, zeigen Fotografien immer konkrete Einzelfälle: Auf der Fotografie eines Mannes ist immer ein *ganz bestimmter* Mann zu einem *bestimmten* Zeitpunkt abgebildet und nie nur allgemein *ein* Mann. Auch Zeichnungen und Gemälde, die sich nicht in der gleichen Weise wie Fotografien auf einen konkreten Einzelfall beziehen, tun sich schwer mit begrifflichen Abstraktionen. So können auch sie bspw. keine Gattungsbegriffe wie „Pflanze“ oder „Obst“ zeigen, sondern immer nur bestimmte Vertreter einer Gattung wie „Baum“, „Strauch“ oder „Blume“ bzw. „Apfel“, „Kirsche“ oder „Banane“. Gleichwohl können auch Fotografien zur Illustration eines Allgemeinbegriffs *verwendet* werden. Dies wird um so eher gelingen, je mehr die Darstellung auf einem Foto ein *prototypischer* Vertreter eines *Ste-*

reotyp ist.⁵ Aber auch hier stellt sich das Problem, dass das Prototypische einer fotografischen Darstellung durch ihre zugleich präsente eigentümliche Konkretheit ‚überlagert‘ werden kann. Obwohl ein Foto ein prototypisches Exemplar eines Stereotyps zeigt, kann der Blick von individuellen Besonderheiten des konkreten Exemplars ‚gefangen‘ genommen werden. Dies ist jedoch keineswegs nur defizitär zu sehen. Auf den „unglaublichen Reichtum an detaillierter Information“, die das Bild im Gegensatz zu sprachlichen Darstellungen bietet, weist Langer (1984, S. 101) hin. Dadurch ermöglichen Fotografien eine Denkweise, die „vom Besonderen und vom Ereignis (und nicht mehr bloß vom Allgemeinen und vom Gedanken)“ ausgehe (Pawek 1963, S. 307). Sie sei Symptom des „optischen Zeitalters“, das Pawek bereits rund 30 Jahre vor dem „iconic turn“ ausrief.

Bild- vs. Wirklichkeitswahrnehmung

Nicht nur von der Sprache, sondern auch von der Wirklichkeitswahrnehmung lassen sich gegenständliche Bilder abgrenzen. Durch ihre Ikonizität besteht zwischen der Wahrnehmung eines Bildes und der Wahrnehmung des Wirklichkeitsausschnitts, auf den sich das Bild bezieht, eine Ähnlichkeitsrelation. Unterschiede bestehen u.a. hinsichtlich der Statik, der Zweidimensionalität und der Einansichtigkeit von Erlebnissen, die ein Bild vermittelt, im Vergleich zu solchen, die die Wirklichkeit vermittelt. Hier soll ein anderes Merkmal herausgegriffen werden: Die *Ausschnitthaftigkeit* bzw. *Umgrenztheit* von Bildern. Bilder haben einen Rahmen, durch den sie von ihrer Umgebung abgegrenzt sind. Diese scheinbar triviale Feststellung hat eine doppelte Implikation: Zum einen wirkt die Rahmung nach *innen*: Sie ‚definiert‘, was zum Bild gehört, und erklärt das im Bild gezeigte zu einer zusammengehörenden Einheit (a). Zum anderen wirkt sie nach *außen*, indem sie das Bild ‚dekontextualisiert‘ und aus seinem Entstehungszusammenhang herauslöst (b).

(a) Rahmung nach *innen* (Eingrenzung): Indem der Rahmen einschließt, was zum Bild gehört, stiftet er den Eindruck einer abgeschlossenen Ganzheit. Die eingeschlossenen Bildelemente stehen damit zum Bildganzen in einer Teil-Ganzes-Relation, die nach dem hermeneutischen Modell grundlegend für das Verstehen von Sinn ist (vgl. Gadamer 1975, S. 275). Durch das Evozieren einer Teil-Ganzes-Relation trägt der Rahmen dazu bei, dass sich die Frage nach dem Sinn eines Bildes stellt (ohne dass sie damit bereits beantwortet wäre!). Die Rahmung bzw. Wohlumgrenztheit nennt auch Alfred Schütz als Bedingung für die Sinnhaftigkeit eines Erlebnisses (Schütz 1974, S. 53). Als Teile eines wohlumgrenzten Bildganzen erlangen die einzelnen Bildelemente eine Stimmigkeit und Zwangsläufigkeit, wodurch geordnet wirkt, was „in der Realität als zufällig und ungeordnet erscheint“ (Hickethier 1993, S. 47). Der Rahmen als Bildgrenze erklärt „das innerhalb der Bildgrenzen Gezeigte zu einer eigenen Welt, zu einem Kosmos“ (ebd.). „Kosmos“ und „Ordnung“ können als das Gegenteil von *Chaos* und *Kontingenz* verstanden werden. Wenn ein Bild den Eindruck einer Ordnung vermittelt, dann präsentiert es sich noch nicht automatisch als *sinnvoll* geordnet, es legt aber durch seine Zurückweisung der Kontingenz die Frage nach dem Sinn nahe. Der Rahmen kann somit die *Erwartung* einer sinnvollen Ordnung vermitteln und das Bild unter einen generellen ‚Bedeutsamkeitsverdacht‘ stellen.

(b) Rahmung nach *außen* (Abgrenzung): Der Rahmen fasst das Foto nicht nur nach innen zu einer abgeschlossenen Einheit zusammen, er grenzt es zugleich nach außen ab und löst es aus seinem raum-zeitlichen Entstehungszusammen-

hang heraus. Eine Fotoaufnahme *greift* aus dem kontinuierlichen Fluss der Ereignisse einen sowohl zeitlichen (durch den Moment des Auslösens bestimmten) als auch räumlichen (durch das Bildfeld definierten) Ausschnitt heraus und macht ihn ‚transportabel‘. Mittels eines Fotos läßt sich eine Situation vergegenwärtigen, die raum-zeitlich nicht mehr gegenwärtig ist. Das fotografierte Ereignis wird aus seinem Entstehungskontext herausgenommen und in einen anderen Kontext gestellt. Dadurch wird es isoliert und dekontextualisiert. John Berger (2000, S. 119) bezeichnet Fotografien daher auch als *Zitate von Erscheinungen*. Indem ein Foto als Zitat herausgegriffen wird, entsteht *Diskontinuität* (Berger 2000, S. 128) – der kontinuierliche Fluss der Ereignisse, in den das fotografierte Ereignis eingebettet war, wird unterbrochen. In der Lebenswirklichkeit sei es aber gerade die *Kontinuität* der Ereignisse, so Berger (2000, S. 120), ihre Entwicklung in der Zeit, die sie sinnvoll und verstehbar machten. Die Diskontinuität des fotografischen Zitats wirke daher Sinn *zerstörend* (vgl. Berger 2000, S. 122).

Der Rahmen einer Fotografie, der auf der einen Seite die Frage nach dem Sinn hervorruft, ‚hintertreibt‘ auf der anderen Seite ihre Beantwortung. Die Erfüllung des Bedeutsamkeitsanspruchs, den der Rahmen durch seine Eingrenzung nach innen stellt, wird durch die Abgrenzung des Rahmens nach außen erschwert. Dadurch kommt es zu jener eigentümlichen Doppelnatur, die charakteristisch ist für gegenständliche Bilder: Obwohl sie sich auf einer abbildlichen Ebene durch ikonische Exaktheit, unmittelbare Anschaulichkeit und visuelle Evidenz des Dargestellten auszeichnen, bleiben sie auf einer anderen Ebene als herausgegriffene Zitate hinsichtlich ihres Sinns *offen* und semantisch unbestimmt (vgl. Michel 2003). Diese Ebene kann man als *sinnbildliche* Ebene bezeichnen.

2.2 Bildrezeption

Bei der Rezeption von Fotografien geht es darum, die Diskontinuität des fotografischen Zitats zu *überbrücken*, um das Bild mit Sinn anzureichern. Im Anschluss an John Berger können dabei zwei Arten des *Gebrauchs* von Fotografien unterschieden werden – der private und der öffentliche: Beim *privaten* Gebrauch besteht zwischen dem Produktions- und dem Rezeptionskontext einer Fotografie ein *Kontinuum*, d.h. die oder der Bildbetrachtende war auch Teil der Aufnahmesituation (vgl. Berger 1991, S. 55). Die fehlende Kontinuität der Fotografie wird dann durch die „persönliche Beziehung“ (Berger 2000, S. 128) der Betrachtenden zum fotografierten Ereignis hergestellt. Die Betrachtenden *wissen* aus welchem Sinnzusammenhang das Foto eine Erscheinung zitiert und können daher den fehlenden Kontext aus ihrer Erinnerung ergänzen. Das Bild erlangt für die Betrachtenden einen eindeutigen Sinn.

Anders verhält es sich beim *öffentlichen* Gebrauch eines Fotos: Kennzeichnend ist hier die Relation der „strangeness“ zwischen Bild und Betrachtenden (Berger 1991, S. 56), die z.B. bei medial vermittelten Bildern gegeben ist. Der fehlende Kontext macht das Foto im öffentlichen Gebrauch *vieldeutig* (Berger 2000, S. 128), es kommt zu *Polysemie*.⁶ Für den öffentlichen Gebrauch hält Berger fest: „Alle Photographien sind vieldeutig. Alle Photographien sind aus dem Zusammenhang gerissen.“ (Berger 2000, S. 90). Um das Bild mit Sinn anzureichern, muss auch hier die Diskontinuität des fotografischen Zitats überbrückt und das Bild in einen Kontext gestellt werden. Als eine Strategie zur Monosemierung von Fotos nennt Roland Barthes ihre *sprachliche Verankerung* (Bart-

hes 1990, S. 34). Durch einen begleitenden Sprachtext (bspw. einen Titel, eine Unterzeile, eine Headline) wird der fehlende Kontext ergänzt und das Bild in seiner Bedeutung erläutert. Gibt es keine sprachliche Verankerung des Sinns, so bleibt es den Rezipierenden überlassen, einen Kontext zu *konstruieren*. Der Sinn ergibt sich somit aus der Beziehung von Bild und bildexternen Wissen, das die Rezipierenden mit dem Bild verbinden (vgl. Michel 2001, S. 95ff.).

In der Medien- und Kommunikationswissenschaft hat sich dafür der Begriff der *Interaktion* von Bild und Rezipierenden (vgl. Charlton 1997, S. 16) als einer in der Zeit ablaufenden Handlung mit *Prozesscharakter* eingebürgert (vgl. Gehrau 2002, S. 33f.). Dass auch die Rezeption von simultanen Bildern als Prozess zu denken ist, macht Gottfried Boehm deutlich. Denn die Simultaneität bildlicher *Präsentation* ist nicht unbedingt gleichzusetzen mit einer Simultaneität bildlicher *Rezeption*. Zwar können Bilder geringer Komplexität innerhalb von Sekundenbruchteilen, quasi ‚auf einen Blick‘ erfasst werden (z.B. Weidenmann 1988, S. 120). Die Simultaneität des Bildes dürfe gleichwohl nicht entdynamisiert und als „präsentisch“ (Boehm 1978, S. 458) aufgefasst werden. Dabei widerspricht Boehm auch dem entgegengesetzten Extrem, wie es bspw. von Ernst Gombrich vertreten wird. Dem Erfassen des Bildes ‚auf einen Blick‘ setzt Gombrich das „stückweise Lesen“ entgegen, an dessen *Ende* sich erst ein simultanes Bildganzes ergibt (Gombrich 1978, S. 271). Boehm schlägt eine Vermittlung der beiden Extrempositionen vor, indem er ein als ‚dialektisch‘ zu bezeichnendes Verhältnis von Sukzession und Simultaneität entwickelt (vgl. Boehm 1996, S. 161): ‚Auf einen Blick‘ präsentiert sich demnach das Bildganzes, nicht jedoch die vielfältigen Beziehungen, die die einzelnen Bildelemente zum simultanen Ganzen und untereinander unterhalten können. Im sukzessive ablaufenden Rezeptionsakt wird in die von Anfang an gegebene Simultaneität des Bildes eine lineare Struktur ‚implantiert‘, die durch die Bildsyntax kaum gesteuert wird. Denn im Gegensatz zur Sprache gibt es bei Bildern (fast) keine syntaktischen Regeln im Sinne einer Grammatik, die die Beziehungen der einzelnen Bildelemente eindeutig strukturieren könnte. Der ‚Pfad‘ durch das Bild wird daher in hohem Maße von den Rezipierenden bestimmt. Was sie rezipieren, in welcher Reihenfolge sie rezipieren, mit welchen inhaltlichen Bestimmung sie die Beziehungen zwischen den Bildelementen aufladen und was jenseits ihres Rezeptionspfades liegt und daher der Rezeption entgeht, wird keineswegs vollständig durch das Bild determiniert.

Die Problematisierung der *Rezeption* von Bildern gehört für Mitchell ebenso zum „pictorial turn“ wie die Analyse der Bilder selbst – insbesondere die Erkenntnis, „that *spectatorship* (the look, the gaze, the glance, the practices of observation, surveillance, and visual pleasure) may be as deep a problem as various forms of *reading* (decipherment, decoding, interpretation, etc.) and that visual experience or ‚visual literacy‘ might not be fully explicable on the model of textuality“ (Mitchell 1994, S. 16). Zum „pictorial turn“ gehört demnach das Problembewusstsein dafür, dass es unterschiedliche Modi der Bildbetrachtung gibt, die sich nicht vollständig in Sprachlichkeit überführen lassen. Einen ähnlichen Gedanken formuliert Gottfried Boehm unter Bezug auf Merleau-Ponty: „Das Auge erschließt sich eine prae- oder non-verbale *Sinnwelt*, deren Reichtum nur unvollkommen in Sprache übersetzt werden kann“ (Boehm 1986, S. 296). Merleau-Ponty hatte dem begrifflich-subsumierenden und fotografisch-registrierenden Sehen ein leiblich-handelndes Sehen gegenübergestellt (vgl. Merleau-Ponty 1984, S. 16). Bildrezeption ist demnach weder als Versprachlichung visueller

Eindrücke noch als neutraler Abbildungsprozess zu begreifen, sondern – zumindest *auch* – als leibliche Praxis.

Die handlungstheoretischen Grundlagen dieses Rezeptionsmodus lassen sich mit Hilfe der Habitus Theorie Pierre Bourdieus herausarbeiten (vgl. Michel 2004 und 2005). Bourdieu versteht unter Habitus ein kollektiv geteiltes „System der organischen oder mentalen Dispositionen und der unbewußten Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata“ (Bourdieu 1974, S. 40). Diese Schemata werden im Laufe des Sozialisationsprozesses erworben und *inkorporiert*, d.h. im Körper gespeichert. Sie bilden das „praktische Wissen“ (Bourdieu 1987, S. 730), das prä-reflexiv „jenseits von Bewusstsein und diskursivem Denken“ (ebd.) – sozusagen ‚hinter dem Rücken‘ der Akteure operiert. Seine Wurzeln hat der Habitus in den kollektiven Praktiken und Existenzbedingungen eines soziokulturellen Milieus und wird durch die spezifischen Existenzbedingungen dieses Milieus geprägt. Dadurch hat der Habitus nicht nur kollektiven Charakter. Es kommt auch zu milieuspezifischen *Unterschieden* der Habitusformen sowie der von ihnen erzeugten Handlungsweisen. Zur Konzeptualisierung von Bildrezeptionsprozessen erweist sich das Habituskonzept als besonders angemessen, da Rezeptionsprozesse auf Basis des Habitus als *körperlich* verankert und *vor-sprachlich* zu denken sind. Mit Hilfe des habitusspezifischen unartikulierte „praktischen Wissens“ kontextualisieren die Rezipierenden das fotografische Zitat und konstruieren so „jenseits expliziter Vorstellungen und verbalem Ausdruck“ (Bourdieu 1985, S. 17) den Sinn, den das Bild für sie hat. Aufgrund ihrer Vorsprachlichkeit ist diese Art des Rezipierens besonders bildaffin. Mit Bourdieu kann sie als „theorie- und begriffslose Praxis“ (Bourdieu 1999, S. 492) bezeichnet und von intellektualistischen Akten des ‚reinen Erkennens‘ abgegrenzt werden (vgl. Bourdieu 2001, S. 69).

2.3 Bildrezeptionsforschung

Nicht das Bild, sondern die *Rezeption* des Bildes in ihrer Prozesshaftigkeit ist Gegenstand der Bildrezeptionsforschung. Sie ist daher deutlich von einer Bildanalyse zu unterscheiden. Das Bild selbst wird sozusagen nur ‚durch die Augen‘ empirischer Rezipierender betrachtet. Dabei geht es nicht um die Korrektheit oder Falschheit von Sinnbildungen, sondern um die Analyse empirischer Rezeptionsprozesse. Das Bild stellt somit keine Richtschnur dar, an der ein Rezeptionsvorgang gemessen würde. In phänomenologischer Perspektive geht es bei der Analyse von Bildrezeptionsprozessen zunächst darum, die (Sinn-)Konstruktionen der Rezipierenden als „Konstruktionen ersten Grades“ (Schütz 1971, S. 68) zu rekonstruieren und sie so einem methodisch kontrollierten Fremdverstehen zugänglich zu machen. Da auch die Rekonstruktionen der Rezeptionsforscher Konstruktionen sind, stellen sie Konstruktionen zweiten Grades dar, „das heißt Konstruktionen von Konstruktionen“ (ebd.). Knüpft man an die Habitus Theorie Bourdieus an, so muss die Analyse noch einen Schritt weitergehen und einen „Bruch“ mit dem „von der Sozialphänomenologie explizierten *erlebten Sinn*“ der Akteure (Bourdieu 1993a, S. 52) vollziehen. Sie muss dann „über die bloße Beschreibung hinausgehen und die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit“ jenes erlebten Sinns stellen (Bourdieu 1993b, S. 367). Das heißt, sie hat den Habitus mit seinem charakteristischen „modus operandi“, der hinter der Erzeugung der Sinnkonstruktionen ersten Grades steht und als solcher den Akteuren nicht bewusst ist, in den Blick zu nehmen. Da habitusspezifische Sinnbildungen

wie auch der *modus operandi* des Habitus selbst für die Akteure *implizit* bleiben, entziehen sie sich einer *expliziten* Befragung. Die Habitusdimension muss daher *indirekt* erfasst werden.

Ebenfalls nur indirekt zugänglich ist der Sinnbildungsprozess selbst. Nur auf dem Wege seiner *Versprachlichung* kann er untersucht werden. Dies ist nicht unproblematisch. Denn mit Boehm wurde oben festgestellt: „Das Auge erschließt sich eine prae- oder non-verbale *Sinnwelt*, deren Reichtum nur unvollkommen in Sprache übersetzt werden kann“ (Boehm 1986, S. 296). Allerdings steht hier nicht das *Bild* als solches in seiner Sprachlichkeit oder Nicht-Sprachlichkeit zur Debatte, sondern die „Sinnwelt“, die sich das „Auge“, d.h. das rezipierende Subjekt im Rezeptionsprozess „erschließt“. Es geht somit nicht um die Frage, ob ein Bild mit den Mitteln der Sprache adäquat zu analysieren sei, sondern um die Verbalisierung eines *Rezeptionsprozesses*. Rezeption wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht als ‚Abbildungsprozess‘ des Bildes in Sprache verstanden (im Sinne einer 1:1 Entsprechung), sondern als *Interaktionsprozess* unter aktiver Beteiligung der Rezipierenden, bei dem etwas qualitativ *anderes* entsteht als das Bild – nämlich der *Sinn* als das Produkt der Interaktion. Dies kann durchaus ein sprachlich verfassbarer Sinn sein, der sich mit dem Begriffsraster der Sprache einholen lässt – etwa bei einer prototypischen Verwendung (s.o.) eines Bildes. Vollzieht sich die Sinnbildung jedoch auf Basis des habitusspezifischen praktischen Wissens als „theorie- und begriffslose Praxis“ (Bourdieu 1999, S. 492), so entsteht ein Sinn, der „jenseits von Bewußtsein und diskursivem Denken“ (Bourdieu 1987, S. 730) angesiedelt ist und daher „nur unvollkommen in Sprache übersetzt werden kann“ (Boehm 1986, S. 296). In umschreibender, diffuser, anspielungsreicher, szenischer, ‚bildlicher‘, d.h. *metaphorischer* Sprache lässt sich dieser Sinn – so kann daran anschließend argumentiert werden – wenn schon nicht begrifflich fassen, so doch zumindest teilweise ‚andeuten‘ und ‚darstellen‘. Eine Rekonstruktion der Sinnkonstruktionen muss daher sensibel sein für vor-begriffliche, vage und ‚ta-stende‘ Ausdrucksweisen der Rezipierenden.

Weniger problematisch ist die Sequentialisierung, die mit der Versprachlichung einhergeht. Oben wurde bereits argumentiert, dass die bildliche Präsentation zwar simultan, die Bildrezeption jedoch – auch wenn sie nicht verbalisiert wird – sequentiell erfolgt. Insofern schlägt sich in der Linearität des versprachlichten Rezeptionsvorgangs der charakteristische *Prozesscharakter* einer in der Zeit ablaufenden *Handlung* nieder. Es soll noch einmal betont werden, dass damit keine sequentielle Struktur des *Bildes* postuliert wird. Gegenstand der Untersuchung ist vielmehr der Rezeptionsprozess als eine *Interaktion* von Bild und Rezipierenden. Da sich in der Prozessstruktur des Rezeptionsvorgangs auch die Beiträge der Rezipierenden manifestieren, kann die sich in der Zeit entfaltende Sequentialität des Sinnbildungsprozesses auf die *Relevanzsysteme* der handelnden Rezipierenden befragt werden.

Um habitusspezifische Sinndimensionen bei der Bildrezeption empirisch untersuchen zu können, bedarf es eines Verfahrens, das sowohl den impliziten Charakter jener Sinndimensionen berücksichtigt als auch der kollektiven Verankerung habitusspezifischer Prozesse Rechnung trägt. Diese Anforderungen erfüllt die Dokumentarische Methode, wie sie von Ralf Bohnsack entwickelt worden ist (und mit der die hier vorgestellten Überlegungen in engem Zusammenhang stehen), in Verbindung mit dem Erhebungsinstrument des Gruppendiskussionsverfahrens.

3. Gruppendiskussionsverfahren und Dokumentarische Methode

Zugang zur kollektiven Ebene von Sinnbildungen verspricht das Gruppendiskussionsverfahren in der Form, die ihm Ralf Bohnsack gegeben hat (Bohnsack 1999; vgl. auch Loos/Schäffer 2000). Im Gegensatz zu Focusgroups werden hier „Realgruppen“ untersucht, d.h. Gruppen die auch im Alltag eine Gruppe bilden und dadurch über eine gemeinsame „Geschichte“ verfügen – bzw. wie Bohnsack im Anschluss an die Wissenssoziologie Karl Mannheims formuliert – über einen „konjunktiven Erfahrungsraum“. Aus einem konjunktiven Erfahrungsraum erwächst ein gruppenspezifischer Habitus. Denn konjunktive Erfahrungsräume sind dadurch gekennzeichnet, dass

„ihre Träger durch Gemeinsamkeiten des Schicksals, des biographischen Erlebens, Gemeinsamkeiten der Sozialisationsgeschichte miteinander verbunden sind. Dabei ist die Konstitution konjunktiver Erfahrung nicht an das gruppenhafte Zusammenleben derjenigen gebunden, die an ihr teilhaben“ (Bohnsack 1999, S. 131).

In selbstläufigen Diskussionen von Realgruppen kommen jene habitusspezifischen Sinngehalte zur *Artikulation*, die im konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe ihre Wurzel haben. Auf Basis des konjunktiven Erfahrungsraums können sich die Gruppenmitglieder sozusagen ‚ohne Worte‘ unmittelbar verständigen – durch Anspielungen, „Insider-Jokes“ etc. Um die kollektive Ebene in den Blick zu nehmen, wird vom einzelnen Gruppenmitglied abstrahiert und der Diskurs der Gruppe analysiert. Die Diskurse der Realgruppen werden als *Teil* der kollektiven Praxis aufgefasst und insofern als *Produkte* des gruppenspezifischen Habitus, in denen sich der entsprechende *modus operandi dokumentiert*.

Auf die Rekonstruktion des habitusspezifischen *modus operandi* zielt die Dokumentarische Methode. Sie fahndet in den Gruppendiskursen nach unbeabsichtigten Symptomen des Habitus. Dazu bedarf es einer besonderen Analyseeinstellung: Da es beim Habitus um den besonderen *Stil* einer Handlung, ihre Machart, ihre besondere Art und Weise – eben den *modus operandi* geht, ist der Blick nicht auf das inhaltlich-thematische ‚Was‘ einer Handlung, sondern auf das ‚Wie‘ zu richten (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 12f.). Das besondere ‚Wie‘ einer Handlung wird aber nur im *Vergleich* mehrerer Exemplare des gleichen ‚Was‘, d.h. der gleichen Gattung von Handlung sichtbar. Daher kommt der *komparativen* Analyse im Rahmen der Dokumentarischen Methode eine wesentliche Rolle zu. Im Vergleich *mehrerer* Gruppen mit *unterschiedlichen* Habitus, die inhaltlich das *Gleiche* tun – bspw. das gleiche Bild betrachten –, treten dann die habitusspezifischen Besonderheiten deutlich hervor. Die Frage nach dem ‚Wie‘, der Machart, dem *modus operandi* ist die Frage nach dem Herstellungsprozess (Bohnsack 2003, S. 249) – im Fall der Rezeptionsforschung die Frage nach dem Herstellungsprozess von *Sinn*. Die Dokumentarische Methode untersucht daher die *formale* Struktur des *Verlaufs* der Gruppendiskussionen. In ihrer charakteristischen *Prozessstruktur* dokumentiert sich der Habitus der Rezipierenden als die dahinterstehende „Machart“. Denn als „generative Formel“ bzw. „strukturierende Struktur“ (Bourdieu 1993a, S. 98f.) *erzeugt* der Habitus die eigentümliche Prozessstruktur der jeweiligen Gruppendiskussion. Da er aber als „strukturierte Struktur“ (ebd.) seinerseits durch die tieferliegenden Strukturen seines Milieus *geprägt* ist, schlagen jene tieferliegenden Strukturen

auf die Struktur des Rezeptionsprozesses durch und manifestieren sich in ihm. Das heißt: Der Sinnbildungsprozess wird nicht als situativ zufällig emergierend angesehen. In ihm *repräsentieren* sich vielmehr die tieferliegende Strukturen von Großgruppenphänomenen wie Milieus oder „interpretive communities“ (vgl. Bohnsack 2000, S. 371ff.; Loos/Schäffer 2000, S. 87f.). Der habituspezifische modus operandi artikuliert sich somit als „repräsentante Prozessstruktur“ (vgl. Loos/Schäffer 2000, S. 89) in den selbstläufigen Diskussionen von Realgruppen. Statt von Repräsentativität ist daher von „Repräsentanz“ zu sprechen. Die jeweilige Gruppe wird dann als „Epi-Phänomen“ für das Milieu angesehen, dem sie entstammt und das sie repräsentiert (Bohnsack 2000, S. 378).

4. Exemplarische Anwendung

Die Dokumentarische Analyse von Bildrezeptionsprozessen soll an einem Beispiel illustriert werden. Drei Realgruppen von jungen Erwachsenen aus unterschiedlichen Milieus⁷ wurde eine konstante Reihe von Fotografien vorgelegt mit der Initialfrage: „Was geht Ihnen durch den Kopf, wenn Sie dieses Bild sehen?“ Zwischen Gruppen und Fotos bestand die Relation der „strangeness“. Die Fotos bilden das gemeinsame „Was“, an dessen Bearbeitung im Gruppenvergleich die unterschiedlichen „Wie’s“ deutlich werden. In der Abfolge bzw. Verkettung von Äußerungen und Reaktionen auf die Äußerungen konstituiert sich die regelmäßige Prozessstruktur, die es zu explizieren gilt (vgl. Bohnsack/Nohl 2001, S. 303). Ihr wird Rechnung getragen, indem dem sequentiellen Verlauf der Diskussion gefolgt wird.



Abb. 1: Familienbild

Das Familienbild war das letzte von insgesamt sechs präsentierten Bildern.⁸ Alle drei Gruppen kommen zu Beginn ihrer Rezeptionsprozesse zu schlagwort-

artigen Sinnbildung rund um das semantische Feld „Familie“: „N’Familienfoto“ (Gruppe AH), „Oh Gott! Ne Bilderbuchfamilie“ (Gruppe ND), „Familienausflug!“ (Gruppe SA). Auf den ‚ersten Blick‘ scheint sich bei allen Gruppen eine globale Rahmenhypothese zu bilden, die sich zudem offenbar sehr leicht ‚auf den Begriff‘ bringen lässt. Das Bild wird typisierend unter sprachliche Allgemeinbegriffe subsumiert. Dies legt die Vermutung nahe, dass es sich beim vorliegenden Bild in der Perspektive aller Gruppen um den prototypischen Vertreter eines visuellen Stereotyps handelt. Die Wendungen von Gruppe AH („Familienfoto“) und Gruppe ND („Bilderbuchfamilie“) legen überdies nahe, dass auch die *Darstellungsform* des Bildes einem (Darstellungs-)Stereotyp entspricht. In Anlehnung an John Berger könnte man sagen, dass das vorliegende Bild durch die Gruppen weniger als ‚herausgegriffenes Zitat‘, sondern mehr als ‚herausgegriffene Floskel‘ verstanden wird. Im Folgenden soll untersucht werden, wie die Gruppen das „fotografische Zitat“ kontextualisieren und so mit Sinn anreichern. Dabei wird sich zeigen, dass sich die Sinnbildungen der drei Gruppen nach der weitgehend übereinstimmenden Rahmenhypothese in sehr unterschiedliche Richtungen verzweigen.

Gruppe AH

Die Gruppe AH scheint in dieser Passage⁹, wie mit einer Stimme‘ zu sprechen: Die Redebeiträge sind eng miteinander verzahnt, überlappen sich und steigern sich. Die hohe interaktive Dichte und Lebendigkeit der Darstellungen verweisen auf die starke Verankerung der Äußerungen im Erlebniszusammenhang der Gruppe. Dies spricht dafür, dass sich die Gruppe hier auf Basis ihres konjunkti-ven Erfahrungsraumes unmittelbar versteht. Bezugssystem der Sinnbildung ist die abgebildete soziale Szenerie (und nicht das Bild als hergestelltes Zeichen).

AH (674-695)

Ew: ... a so, wie wenn da d’Sonne scheinen würde und voll schönes Wetter wär ...

Aw: ((gleichz. mit Dw:)) Hm ... schönes Wetter und schöne Umgebung ...ja

Dw: ((gleichz. mit Aw:)) ...s’is ... s’is einfach n’Familienausflug oder’n Picknick ... mehr, ja, hm ... ich glaub, was andres eigentlich net ..

Aw: ... also ich-, daß sich die meischen eigentlich freuen ... die Leute sin gut drauf ...

Bw: ((gleichz. mit Aw:)) ... ne harmonische Familie

Aw: ((gleichz. mit Bw:)) ... aber sieht so aus, als ob denne auch die Sonne voll ins G’sicht scheint ...

Dw: ..ja ..

Aw: ... weil jeder so’s G’sicht klein wenig verzieht ... ((lacht))

Bw: die verstehen sich gut ...

Ew: ... ja, so macht’s den Eindruck ...

Dw: ... weil se alle auch so z’amme sind ... ((3))

Ew: ... und’s irgendwie ... so richtig von Herzen lachen ...

Aw: Hm.

Ew: oder grinsen... nich irgendwie so bedrückt...

Aw: Also der Tag muß viel Spaß machen einfach und einfach die Leute dabei, wo man mag und gern hat ...

Ew: ja.

Dw: Einfach n’Tag in der Natur, weil dahinter des is so was wie n’Wald glaub ich ...

Aw: Hm:

Ew: ja. sieht so aus ..

Das fotografische Zitat wird durch die Rahmenerzählung eines „Familienausflugs“ (676) kontextualisiert. Sie bietet einen Erzählzusammenhang, in den das Bild von der Gruppe eingebettet und als sinnvoll erlebt wird. Dabei wird von dem Moment der Fotoaufnahme auf den ganzen „Tag“ (693) geschlossen, der Sekundenbruchteil, in dem es ‚Klick‘ macht, wird auf 24 Stunden extrapoliert. Die Kontextualisierung bringt somit keine qualitative Ergänzung, sondern lediglich eine quantitative Erweiterung: Die Welt außerhalb des zeitlichen und räumlichen Bildrahmens ist genauso wie die Welt innerhalb des Bildrahmens. Wie der Moment der Fotoaufnahme, so der ganze Tag.

Auffallend an dieser Sequenz ist die Betonung der ‚Einfachheit‘: „*einfach* n’Familienausflug“ (676; Hervorh. B. M.); „der Tag muss viel Spaß machen *einfach*“ (690); „*einfach* die Leute dabei, wo man mag“ (690/691); „*einfach* n’Tag in der Natur“ – „was andres eigentlich net“ (677). Als sehr angenehm wird offenbar die Abwesenheit von *Komplexität* empfunden. Zum andern fällt auf, dass die ‚innige Herzlichkeit‘ *zwischen* den abgebildeten Personen herausgehoben wird: Es handelt sich um „ne harmonische Familie“ (679): deren Mitglieder „verstehen sich gut...“ (684) und freuen sich, „weil se alle auch so z’amme sind ...“ (686) – es sind „einfach die Leute dabei, wo man mag und gern hat“ (690/691). Das Bild wirkt auf die Gruppe AH demnach einfach, konfliktfrei, überschaubar, unkompliziert, herzlich – „harmonisch“ (679):

Der Rezeptionsprozess vollzieht sich in dieser Passage weniger als registrierendes und begrifflich-subsumierendes Sehen, sondern mehr als erlebnisgesättigter Mitvollzug einer als harmonisch empfundenen Stimmung. Die Gruppe steht dem Bild nicht neutral-betrachtend gegenüber, sondern scheint sich geradezu schwärmerisch in das Bild (bzw. in seine Stimmung) *hineinzusetzen*. Dies wird im weiteren Verlauf der Diskussion noch deutlicher, wenn die Gruppe das Familienbild auf Grund seiner „Harmonie“ (827) zum Lieblingsbild von allen innerhalb der Gruppendiskussion gezeigten Bildern erklärt. Diese Art der Sinnbildung, die „jenseits von Bewusstsein und diskursivem Denken“ abläuft, ist charakteristisch für die Funktionsweise des Habitus. Der *modus operandi*, der sich hier dokumentiert, kann aufgrund der erlebnisdichten Darstellung in erster Annäherung vielleicht als „harmonieorientiert“ charakterisiert werden.

Gruppe ND

Auch Gruppe ND setzt sich sehr lebhaft und in hoher interaktiver Dichte mit dem Familienbild auseinander. Wie bei Gruppe AH bildete die soziale Szenerie das Bezugssystem der Sinnbildung. Anders als Gruppe AH kommt Gruppe ND dabei jedoch zu einer negativen Bewertung des Bildes:

ND (1102-1116)

Bm: Des erinnert mich so an Familienfeiern, wo ich net mag.

Aw: Des is nur ein Mädchen. Vier Jungs und ein Mädchen. Irgendwie.

Bm: ja. a irgendwie so-so gezwungen

Aw: Des is richtig ...

Bm: ...mit Familienfeier ja.

Aw: ... gezwungen. Also mir ham zwar auch Familienfeiern, aber die sin a weng anderst

Bm: Aaah ... Jeder zieht sein ... da ...die wie-die Kleine da sein bestes Kleidchen an.

Cw: Ja (wollt ich auch grad sagen) ...

Bm: Noch was ins Haar rein

Aw: ((mit verstellter Stimme)) Magst du auch ne Blume in die Haar gesteckt bekommen

Bm: jaaahm die Frauen im Rock

Aw: ((3)) Ja, des war damals auch so üblich

Bm: ja. Sogar die ganz kleinen da ... da ganz ... relativ schick angezogen

Cw: Hm.

Aw: Sabbern sich bestimmt gleich wieder voll ((5))

Die Gruppe ND verwendet das Bild in ‚quasi-privater‘ Weise, indem sie es durch die Erinnerung an selbst erlebte Familienfeiern kontextualisiert. Dabei steigt sie sozusagen in das Bildgeschehen ein: Sie implementiert dem statischen Bild eine zeitliche Struktur und schildert zunächst in der *Verlaufsform*, wie sich die Familie für die Feier (oder für das Foto) vorbereitet („Jeder zieht (...) sein bestes Kleidchen an.“ 1108). Die Gruppe scheint diesem Vorbereitungsprozess *beizuwohnen*, obwohl das Foto nur das *Resultat* des Prozesses zeigt. Schließlich stellt die Gruppe den Prozess des Zurechtmachens sogar *szenisch* dar, indem sie mit verstellter Stimme spricht („Magst du auch ne Blume in die Haar gesteckt bekommen“; 1111). Dadurch wird der Eindruck verstärkt, sie habe an der Vorbereitung der Familie teil. Die szenische Darstellung verweist zum einen auf die starke erlebnismäßige Verankerung des Dargestellten im konjunktiven Erfahrungsraum der Gruppe, zum andern auf die Schwierigkeit, diese Erfahrung begrifflich zu fassen. Beides ist kennzeichnend für habitusspezifische Sinnbildungen.

Anders als Gruppe AH empfindet Gruppe ND das Bild nicht als harmonisch, sondern als „gezwungen“ (1104). Nur unter Zwang, dem sich nicht einmal „die ganz kleinen da“ (1114) entziehen können, lässt sich der Eindruck einer harmonischen Familienfeier herstellen. Das Thema des Zwangs und der Fremdbestimmung zieht sich durch die gesamte Interaktion von Gruppe ND und Familienbild. So wird das Bild in einer weiteren Passage als „g‘stellt“ (1056) bezeichnet, bei dem die Personen in eine „Aufstellung“ (1059) gebracht, „plaziert“ (1059) und auf die Wiese „gesetzt“ wurden (1060/1062). Im weiteren Diskursverlauf wird der Großvater der Familie als autoritärer „Pate“ (1135) beschrieben, der über allen „thront“ (1132) und seine Hand „drüber“ (1140) hat. Schließlich wendet sich die Gruppe dem abgebildeten Hund zu und hält fest, dass der Hund „festgehalten“, „so richtig am Boden runter“ gedrückt und „festgeknört“ wird, damit „er für’s Foto dableibt“ (1156-1158). Selbst der Hund – so kann man diese Passage interpretieren – unterliegt dem familiären Zwang zur Inszenierung. Das Thema der Fremdbestimmung findet sich bei keiner der anderen Gruppen. Obwohl es sich hierbei eher um eine Frage des inhaltlich-thematischen ‚Was‘ der Auseinandersetzung und weniger um eine Frage des ‚Wie‘ handelt, dokumentiert sich darin der spezifische *modus operandi* der Gruppe ND. Bohnsack spricht in diesem Zusammenhang von einer „charakteristischen Selektivität“ (Bohnsack 1999, S. 46) bei der Bearbeitung eines Themas, die auch als Symptom des Habitus aufzufassen ist.¹⁰

Die zeitliche Dimension, die die Gruppe dem Bild implementiert, erstreckt sich jedoch nicht nur auf das, was zeitlich *vor* dem Moment der Fotoaufnahme liegt, sondern auch darauf, was zeitlich *danach* geschieht: Die „schick angezogenen“ und zurechtgemachten Kinder der Familie „sabbern sich bestimmt gleich wieder voll“ (1116). Die voraussetzungsvoll hergestellte Familienidylle erweist sich in der Perspektive von Gruppe ND somit nicht nur als „gezwungene“ (1104), sondern überdies auch als *brüchige* Inszenierung, die den Moment der Fotoaufnahme kaum überdauert – mithin als schöner Schein und trügerische Fassade. Der Erzählzusammenhang, in den Gruppe ND das Bild einbettet, extrapoliert somit nicht lediglich die im Bild präsentierte Situation, sondern gibt ihr ein ‚Davor‘ und ein ‚Danach‘, die sich deutlich von der gezeigten Situation

unterscheiden bzw. sie sogar als nur scheinhaft und ‚verlogen‘ entlarven. Es kommt somit zu einer *qualitativen* Verschiebung. Durch die Einbettung erfährt der Sinn, den das Bild für Gruppe ND hat, eine deutlich andere Ausrichtung, als der Sinn, den Gruppe AH mit dem Bild verbindet.

Im weiteren Diskursverlauf wird noch einmal der Bezug zu selbst erlebten Familienfeiern hergestellt und mit einer geradezu leidenschaftlichen Ablehnung verknüpft: „... und irgendwie isses mir auch total unangenehm ((lacht leise))“ (ND 1148-1142). Auch in der Resümeephase der Interaktion von Gruppe ND und Familienbild wird das Bild mit großer Entschiedenheit abgelehnt:

ND (1209-1225)

Bm: ((13)) ja, zumindest bräucht' ich so a
Foto net ((lacht leise))

Aw: ... ich find-

Bm: Posieren für's Familienalbum, nä ...

Aw: ((gleichzeitig mit Bm ↓)) ... ich find so'n Bild auch furchtbar ...

Bm: ((gleichzeitig mit Aw ↑)) ... muß nich unbedingt sein ja, muß net sein.

Aw: Vor allem des ...

Bm: dann lieber mal so n'Schnaps-Schnappschuß aus der Hüfte ...

Aw: ja.

Bm: ((gleichzeitig mit Aw ↓)) die sin viel lusticher ...

Aw: ((gleichzeitig mit Bm ↑)) des ... des wirkt ...

Bm: ... da erinnerst dich auch viel lieber dran ...

Aw: ... des wirkt auch total gekünstelt

Bm: ja.

Aw: ((gleichzeitig mit Bm ↓)) ... und dann gucken auch alle noch so blöd

Bm: ((gleichzeitig mit Aw ↑)) ... trotzdem schau se net g'scheit

Aw: ja. ((9))

Das Motiv der scheinhaften Inszenierung findet sich hier wieder: Die Familie nimmt in der Perspektive der Gruppe ND „für's Familienalbum“ eine „total gekünstelte“ *Pose* ein. Dies findet die Gruppe „furchtbar“ und entwirft als Gegenmodell den „Schnappschuss aus der Hüfte“ – eine Aufnahmetechnik, die sich im Vergleich zur *gekünstelten Pose* durch ihre Spontaneität und Authentizität auszeichnet. Die Aversion der Gruppe gegen das Bild lässt sich vermutlich mit der empfundenen Unaufrichtigkeit erklären, mit der unter Zwang eine nur scheinbare Idylle hergestellt wird. Die Heftigkeit der Ablehnung resultiert möglicherweise aus der Verankerung dieser Empfindung im Lebenszusammenhang der Gruppe. Der Rezeptionsstil ist daher durch eine geradezu existenzielle Betroffenheit gekennzeichnet. Es kann vermutet werden, dass der Habitus der Gruppe durch die (konjunktive) Erfahrung eingeschränkter Autonomie und dem (evtl. uneingelösten) Wunsch nach authentischer, ‚ungekünstelter‘ Selbstdarstellung jenseits familiärer Zwänge mitgeprägt wurde. Die heftige Ablehnung des Bildes kann vielleicht so interpretiert werden, dass der Konflikt zwischen Fremdbestimmungserfahrung und Autonomiebedürfnissen für die Gruppe ungelöst und in hohem Maße virulent ist.

Gruppe SA

Auch Gruppe SA steht dem Bild kritisch gegenüber, jedoch nicht aus existenzieller Betroffenheit heraus. Sie geht auf das Bild – wie aus dem gesamten Diskursverlauf deutlich wird – mit *gespieltem* Entsetzen ein, das ironisch gebrochen ist. Die Diskursorganisation ist lebhaft und engagiert.

SA (823-834)

Aw: ((3)) ... ah Gott !

Bm: Heile Welt

Aw: ... sind sicher irgendwie ...

Cw: ... der weißhaarige Alte ...

Bm: ... ja, wie sich da ... die ...

Cw: Uaaah !

Bm: ... ds Licht in den Haaren fängt ...

Cw: ... sehr klasse

Bm: Ooooooooooh !

Aw: Ja.

Cw: ne Erscheinung

Bm: ... klasse ... ((Räusper)) tja sin des Blumen ... ?

Auffallend sind an dieser Passage u.a. die paraverbalen Ausrufe „Uaaah!“ und „Ooooooh!“, die als Ausdruck ‚lustvollen Entsetzens‘ gedeutet werden können. Die Gruppe mokiert sich begeistert darüber, *wie* sich das Licht in den Haaren einer abgebildeten Person fängt. Mit der Würdigung der Lichtverhältnisse geht die Gruppe auf eine genuin *ästhetische* Qualität des Bildes ein. Diese Qualitäten lassen sich aber offenkundig nicht vollständig begrifflich fassen, sondern bieten einen ‚Überschuss‘, der sich in den expressiven Ausrufen sozusagen ‚entlädt‘. An dieser Stelle manifestiert sich recht anschaulich jene „prae- oder non-verbale Sinnwelt“, die sich das Auge erschließt und „deren Reichtum nur unvollkommen in Sprache übersetzt werden kann“ (Boehm 1986, S. 296).

In der folgenden Passage tritt der zynisch-ironische Rezeptionsmodus der Gruppe SA noch deutlicher hervor. Dabei wird auch der Status, den das Bild für die Gruppe hat, bekräftigt: Nicht als „Fenster-zur-Welt“ – wie die beiden Vergleichsgruppen – betrachtet sie das Bild, bei dem die soziale Szenerie im Zentrum steht, sondern als zweidimensionales *Bildding*, dem man einen „Untertitel“ geben und das man für unterschiedliche Zwecke instrumental „verwenden“ kann.

SA (863-882):

Cw: Ich würd's Grauen am Nachmittag nennen.

Bm: Echt? Ich hätt's Idylle am Nachmittag genannt ...

Cw: Ich find, s is grausam.

Bm: Aber merkt jemand die Ironie in dem Untertitel ?

Cw: Nö.

Aw: Ich ... ich hätt's einfach nur so...

Cw: ((gleichz. mit Aw:)) ... merkt ma ja eh selten ...

Aw: ((gleichz. mit Cw:)) ...irgendwie so ... wie du g'sagt hasch oder so:

Bm: ((gleichz. mit Aw:)) Warum übrigens Nachmittag ?

Aw: ((gleichz. mit Bm:)) ...Victoria Versicherung – Ihre Wahl oder so also net irgendwie ich würd's für'n Werbeplakat verwenden ...

Bm: ((lachend:)) Und wo is Doktor Kaiser ... oder ne, wie heißt er? Herr Kaiser ...

Aw: Oder so For ever young ...oder, oder, oder ... oder vielleicht: ma könnt' auch auf die Alten da oben abzielen ... die so glücklich noch mit ihrer Familie zusammen sitzen also dann für Doppel-Herz oder so ...

Bm: Knoblauchpillen ?

Aw: Fit mit der Familie oder ...

Cw: (Tenalady)

Aw: Still alive

Cw: ((Lachen))

Gruppe SA lässt sich nicht – wie die beiden anderen Gruppen – vom Bildinhalt ‚gefangen‘ nehmen, sondern *spielt* sehr distanziert mit dem Bild. Der Kontext, in den die Gruppe SA das fotografische Zitat einbettet und es so mit Sinn anreichert, ist kein lebensweltlicher Erzählzusammenhang, sondern der mediale Kontext eines „Werbeplakats“ (873): Die Gruppe verknüpft das Bild mit Produktassoziationen und Textbausteinen aus der Welt der Werbung wie z.B. Headline und Slogan. Implizit ist damit auch der Aspekt der *Inszeniertheit* des Bildes verbunden, unter dem auch Gruppe ND das Bild betrachtet. Bei Gruppe SA geht es jedoch nicht um den familiären Herstellungsprozess des „Posierens für’s Familienalbum“, sondern um eine *mediale* Inszenierung im Rahmen eines kommerziellen ‚Fotoshootings‘. Die Gruppe bezieht das Bild somit nicht auf eine außerbildliche Wirklichkeit, sondern auf andere Bilder. In dieser Verwendung wird das Bild zum *Klischee*, da es als ‚Abklatsch‘ etablierter *Darstellungsformen* betrachtet wird und nicht als originäre ‚Spur‘ authentischer Ereignisse (vgl. Fiske/Hartley 1989, S. 63). Indem die Gruppe das Bild mit zynischen Textvorschlägen („still alive“; 881) und Produktassoziationen („Tenalady“ = Windeln für Senioren; 880) verbindet, persifliert sie das „grausame Idyll“ als Medientrash. Dabei steigert sich die Gruppe geradezu in einen Wettkampf um die zynischste Assoziation hinein, der schließlich in „still alive“ kulminiert. Dass diese Art der Rezeption tief im konjunkativen Erfahrungsraum verwurzelt ist, zeigt sich auch darin, dass die Gruppe „still alive“ als Decknamen für sich wählt (hier abgekürzt zu SA). Der *modus operandi* kann als ironisch-distanziert bezeichnet werden.

5. Fazit

Bei der Rekonstruktion der empirischen Rezeptionsprozesse zeigte sich eine Verschränkung von Simultaneität und Sukzession: Sehr schnell wurde bei allen Gruppen eine ‚globale Rahmenhypothese‘ gebildet, die das Bild als simultanes Ganzes betraf („Familie“). Im weiter voranschreitenden Rezeptionsprozess verzweigen sich dann die Sinnbildungen zwischen den Gruppen. Das fotografische Zitat wird dabei in sehr unterschiedliche Erzählzusammenhänge eingebunden und so neu kontextualisiert. Dabei variiert auch der Status des Bildes vom „Fenster-zur-Welt“ zum hergestellten Artefakt. Im *Vergleich* der unterschiedlichen Gruppen tritt die Polysemie des Bildes deutlich hervor. Festgelegt und eindeutig scheint dagegen der jeweilige Sinn zu sein, den das Bild *in der Perspektive der einzelnen Gruppe* annimmt. Die Polysemie ist somit nur für einen Betrachter zweiter Ordnung sichtbar. Die Sinnbildungen unterschieden sich bei konstantem Bild (dem gleichen ‚Was‘) insbesondere in ihrer besonderen Art und Weise (dem ‚Wie‘). Darin dokumentieren sich Symptome milieuspezifischer *modi operandi*. Die vor-begriffliche Erkenntnisweise des Habitus scheint in besonderer Weise geeignet zu sein, den Reichtum der „prae- oder non-verbalen Sinnwelt“ von Bildern zu erfassen. Selbst das Beispielbild, das als prototypischer Vertreter eines Stereotyps angesehen werden kann und insofern einer begrifflich-typisierenden Erfassung besonders zugänglich ist, weist einen ‚Sinnüberschuss‘ auf, der sich nicht unter das begriffliche Raster der Sprache subsumieren lässt. Er zeigt sich in szenischen, metaphorischen oder expressiven Wendungen. Die Rezeption von Bildern ist vor diesem Hintergrund nicht als Akt

„reiner“ und theoretischer Erkenntnis zu konzeptualisieren, sondern als vorbegriffliche und atheoretische *Praxis*. Zur Rekonstruktion dieser praktischen Dimension habitusspezifischer Rezeptionsprozesse ist die Dokumentarische Methode in Verbindung mit dem Gruppendiskussionsverfahren bestens geeignet.

Um die gesellschaftlichen Konsequenzen des „iconic turn“ voll auszuloten, wäre jedoch über eine Rezeptionsforschung hinauszugehen. Nicht mehr nur wie Bilder angeeignet und verstanden werden, wäre dann zu untersuchen, sondern auch, welches *handlungsleitendes* Potenzial sie haben. Die Untersuchung habitusspezifischer Rezeptionsprozesse leistet dabei wichtige Vorarbeit. Denn das mit dem Habitus verbundene praktische Wissen ist – wie Bohnsack herausarbeitet – *bildhaft* strukturiert und kann in Bildern vergegenwärtigt werden (Bohnsack 2001, S. 74). Über Bilder kann dieses atheoretische und handlungsleitende Wissen *vermittelt* werden. Diesen Modus der vorbegrifflichen und bildgestützten Vermittlung atheoretischer Wissensbestände kann man als *Mimesis* bezeichnen (Bohnsack 2003, S. 243). Auf dem Wege der *Mimesis* kann das in Bildern repräsentierte Wissen „jenseits von Bewusstsein und diskursivem Denken“ (Bourdieu 1987, S. 730) direkt von (abgebildetem) Körper auf (den betrachtenden) Körper übertragen und in Handlung umgesetzt werden. Der Begriff der *Mimesis* wäre ins Zentrum einer „Bildwirkungsforschung“ zu rücken, für die die Methodenentwicklung noch in der Anfangsphase steckt.

Anmerkungen

- 1 Im Zentrum dieses Beitrags stehen gegenständliche Fotografien als die vermutlich quantitativ stärkste Bildgattung. Daher sind immer Fotografien gemeint, wenn im Text von „Bild“ die Rede ist. Mit wenigen Abstrichen können die hier gemachten Aussagen aber auch für andere gegenständliche Bildarten Geltung beanspruchen.
- 2 Die Frage, ob sich Bilder durch eine Ähnlichkeitsrelation auf die abgebildete Szene beziehen, war Gegenstand einer kontroversen Debatte, die hier nicht wiedergegeben werden kann (vgl. dazu Eco 2000, S. 385ff., sowie Michel 2005).
- 3 Für eine sozialwissenschaftliche Bildanalyse hat Bohnsack (z.B. 2001, S. 67) das Konzept der Ikonik fruchtbar gemacht.
- 4 Das Adjektiv „ikonisch“ zu „Ikon“ (Zeichenklasse) darf nicht verwechselt werden mit „ikonisch“ als Adjektiv zu „Ikonik“ im Sinne Imdahls.
- 5 Unter einem *Stereotyp* kann im Anschluss an Mosbach „eine kognitive Einheit verstanden werden, die über ein kulturspezifisches und für eine Zeitlang stabil kodiertes Bündel typischer Merkmale bestimmt wird“ (Mosbach 1999, S. 82). Beim Stereotyp handelt es sich um ein abstraktes Konzept, das rein intensional definiert wird. Extensional wird dagegen der *Prototyp* definiert, der ein real existierendes Beispiel eines Stereotyps ist und „die hervorstechendsten Eigenschaften des Stereotyps auf sich vereinigt.“ (ebd.)
- 6 Vgl. Barthes' Diktum von 1964, wonach „jedes Bild polysemisch“ ist (hier 1990, S. 34). Barthes fährt fort: „Die Polysemie bringt die Frage nach dem Sinn hervor“ (ebd.)
- 7 Bei *Gruppe AH* handelt es sich um fünf Berufsschülerinnen zwischen 18 und 24 Jahren, die alle Mittlere Reife haben und gerade ihre Ausbildung zur Arzthelferin absolvieren. Die Mitglieder von *Gruppe ND* (2 Frauen und 1 Mann) sind zwischen 21 und 24 Jahre alt, haben Abitur und kennen sich ebenfalls über die Berufsschule, die sie parallel zu ihrer Banklehre besuchen. Die Mitglieder von *Gruppe SA* (2 Frauen und 1 Mann) sind zwischen 27 und 35 Jahren alt, haben ein Studium abgeschlossen und kennen sich durch die Arbeit in einem mittelständischen Fachverlag. Die Verankerung der Sinnbildungsprozesse im Milieuhintergrund der Gruppen wird im Rahmen dieser Arbeit nicht in detail aufgezeigt. Zwei Wege bieten sich dafür an (vgl. Bohnsack 1999, S. 80): Die *soziogenetische* Erklärung, bei der die habitusspezifischen Äu-

- ßerungen auf die konjunktiven Erfahrungsräume der Gruppen zurückgeführt werden, und die *kausalgenetische* Erklärung, die einen Bezug von Sinnbildung und Kapitalausstattung (im Sinne Bourdieus) herstellt. Dieser Weg wird in Michel/Wittpoh 2004 besprochen.
- 8 Die Bilder stammten aus Zeitungen und sog. „Stockbüchern“, d.h. Sammlungen von klischeeartigen Fotomotiven, die Werbeagenturen für die Bebilderung von Anzeigen oder Plakaten buchen können.
 - 9 Abweichend von den im Rahmen der Dokumentarischen Methode üblichen Transkriptionsregeln (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001, S. 363f.) verwende ich u.a. Punkte „....“ , um eine über *kurze* Sprechpausen fortlaufende, nicht-absinkende Intonation anzuzeigen. Die Länge der Punktreihe entspricht der Länge der Pause. Überlappende Redebeiträge markiere ich bei Unklarheiten durch den Hinweis „(gleichzeitig mit Af ↑)“, wobei das Sprecherkürzel angibt, mit *wessen* Beitrag sich eine Äußerung überlappt, und der Pfeil anzeigt, mit *welchem* Beitrag des betreffenden Sprechers sich die Äußerung überschneidet.
 - 10 Dass auch die inhaltliche Dimension einer Äußerung für die dokumentarische Analyse relevant sein kann, hält auch Karl Mannheim fest, an dessen Wissenssoziologie Bohnsack mit der Dokumentarischen Methode anschließt. Dabei wird aber weniger das „Was“ der Äußerung in den Blick genommen, sondern mehr das „Dass“, d.h. *dass* ein Sprecher „gerade dies sagt (und nicht etwa einen anderen theoretischen Gehalt)“ (Mannheim 1964, S. 134). Auch Nelson Goodman macht deutlich, dass zum Stil als der besonderen Weise, *wie* etwas gesagt wird, auch *inhaltliche* Aspekte gehören können: „Denn manchmal *ist* der Stil eine Sache des Sujets. Ich meine damit nicht nur, daß das Sujet den Stil beeinflussen kann, sondern daß manche Unterschiede im Stil ausschließlich aus Unterschieden in dem bestehen, was gesagt wird“ (Goodman 1990, S. 40; Hervorh. im Orig.).

Literatur

- Barthes, R.: Rhetorik des Bildes. In: Barthes, R.: Der entgegenkommende und der stumpfe Sinn. Frankfurt a.M. 1990, S. 28-46
- Berger, J.: About Looking. New York 1991
- Berger, J.: Erscheinungen. In: Berger, J./Mohr, J.: Eine andere Art zu erzählen. Frankfurt a.M. 2000, S. 81-129
- Boehm, G.: Zu einer Hermeneutik des Bildes. In: Gadamer, H. G./Boehm, G. (Hrsg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt a.M. 1978, S. 444-485
- Boehm, G.: Der stumme Logos. In: Métreaux, A./Waldenfels, B. (Hrsg.): Leibhaftige Vernunft. Spuren von Merleau-Pontys Denken. München 1986, S. 289-304
- Boehm, G.: Bildsinn und Sinnesorgane. In: Stöhr, J. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996, S. 148-165
- Bohnsack, R.: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 1999
- Bohnsack, R.: Gruppendiskussion. In: Flick, U./Kardorff, E. v./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000, S. 369-384
- Bohnsack, R.: Qualitative Methoden der Bildinterpretation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (2003), S. 239-256
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M.: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 9-24
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M.: Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 303-307

- Bohnsack, R.: Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen 2001, S. 67-89
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M. 1974
- Bourdieu, P.: Sozialer Raum und „Klassen“. Frankfurt a.M. 1985
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt a.M. 1987
- Bourdieu, P.: Sozialer Sinn, Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt a.M. 1993a
- Bourdieu, P.: Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text – Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M. 1993b, S. 365-374
- Bourdieu, P.: Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Frankfurt a.M. 1999
- Bourdieu, P.: Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt a.M. 2001
- Bußmann, H.: Lexikon der Sprachwissenschaft. Stuttgart 1990
- Charlton, M.: Rezeptionsforschung als Aufgabe einer interdisziplinären Medienwissenschaft. In: Charlton, M./Schneider, S. (Hrsg.): Rezeptionsforschung. Theorien und Untersuchungen zum Umgang mit Massenmedien. Opladen 1997, S. 16-39
- Eco, U.: Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. Frankfurt a.M. 1977
- Eco, U.: Kant und das Schnabeltier. München 2000
- Fiske, J./Hartley, J.: Reading Television. London/New York 1989
- Gadamer, H.-G.: Wahrheit und Methode. Tübingen 1975
- Gehrau, V.: Eine Skizze der Rezeptionsforschung in Deutschland. In: Rössler, P./Kubisch, S./Gehrau, V. (Hrsg.): Empirische Perspektiven der Rezeptionsforschung. München 2002, S. 9-47
- Gombrich, E.: Meditationen über ein Steckenpferd. Frankfurt a.M. 1978
- Goodman, N.: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt a.M. 1990
- Hickethier, K.: Film- und Fernsehanalyse. Stuttgart 1993
- Imdahl, M.: Giotto Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik. München 1996
- Imdahl, M.: Ikonik. Bilder und ihre Anschauung. In: Boehm, G. (Hrsg.): Was ist ein Bild. München 1994, S. 300-324
- Langer, S. K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt a.M. 1984
- Loos, P./Schäffer, B.: Das Gruppendiskussionsverfahren. Grundlagen und empirische Anwendungen. Opladen 2000
- Mannheim, K.: Beiträge zur Theorie der Weltanschauungs-Interpretation. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Berlin/Neuwied 1964, S. 91-154
- Merleau-Ponty, M.: Das Auge und der Geist. In: Merleau-Ponty, M.: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg 1984, S. 13-43
- Michel, B.: Fotografien und ihre Lesarten. Dokumentarische Analyse von Bildrezeptionsprozessen. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001, S. 91-120
- Michel, B.: Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.): Film und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 2003, S. 227-249
- Michel, B.: Das Habituskonzept zur Überwindung cartesianischer Engführungen in der Rezeptionsforschung. In: Hasebrink, U./Mikos, L./Prommer, E. (Hrsg.): Mediennutzung in konvergierenden Medienumgebungen. München 2004
- Michel, B.: Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Opladen 2005 (im Erscheinen)
- Michel, B./Wittpoth, J.: Substanzielle und strukturelle Dimensionen kulturellen Kapitals. Zum habituspezifischen Umgang mit Medien diesseits von Gattung, Genre, Inhalt. In: Mein, G./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Aspekte medialer Distinktion. Bielefeld 2004
- Mitchell, W.J.T.: Picture Theory. Chicago 1994

- Morris, C.W.: Zeichen, Sprache und Verhalten. Düsseldorf 1973
- Mosbach, D.: Bildermenschen – Menschenbilder: Exotische Menschen als Zeichen in der neueren deutschen Printwerbung. Berlin 1999
- Pawek, K.: Das optische Zeitalter. Olten/Freiburg 1963
- Sachs-Hombach, K./Rehkämper, K.: Aspekte und Probleme der bildwissenschaftlichen Forschung – Eine Standortbestimmung. In: Sachs-Hombach, K./Rehkämper, K. (Hrsg.): Bildgrammatik. Magdeburg 1999, S. 9-20
- Schütz, A.: Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971
- Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Frankfurt a.M. 1974
- Seel, M.: Ästhetik des Erscheinens. München 2000
- Weidenmann, B.: Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern 1988

Georg Breidenstein

Klassenräume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns

Classrooms – an Analysis of Spatial Conditions and Effects of Pupils' Action

Zusammenfassung

Dem Beitrag liegen ethnographische Beobachtungen im Klassenzimmer zugrunde. Fokussiert wird auf die Schülerperspektive und insbesondere auf die Strukturiertheit des Raumes. Im Anschluss an Überlegungen zur Raumsoziologie (Löw 2001) werden räumliche Verhältnisse nicht (nur) als Bedingung, sondern auch als Produkt des Handelns aufgefasst. Für die Analyse werden visuelle, akustische und haptische Räume unterschieden und auf ihre je spezifische Strukturiertheit hin untersucht. Im Bereich visueller Räume besteht die grundlegende Differenzierung in der Platzierung der Beteiligten und in deren sich überschneidenden Gesichtsfeldern. In der Dimension der Akustik kann die Regulierung der Lautstärke der eigenen Äußerungen als die entscheidende Form der Strukturierung von Räumen gelten. Strategien zur Erweiterung des haptischen Raums richten sich auf die Mobilisierung von Objekten und Körpern. Insgesamt macht die Raumanalyse auf die Gleichzeitigkeit diversen Geschehens innerhalb des Klassenzimmers aufmerksam, das sich in unterschiedlichen und zum Teil voneinander unabhängigen Räumen abspielt. Der Beitrag schlägt vor, die Beobachtung von Unterricht und Schülerverhalten um die differenzierte Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte der Unterrichtssituation zu erweitern.

Abstract

This article is founded on participant observation in the classroom. The focus is on the pupils perspective and especially on the structuring of space. Referring to conceptions concerning the sociology of space (Löw 2001), spatial conditions are not (only) considered as cause but also as the effect of action. Visual, acoustic and haptic types of space are examined. In the case of visual space, the most important conditions lie in the seating arrangements and the participants' view. In the dimension of acoustics, the control of the volume of one's own voice is considered to be the most important factor, while in haptic spaces it is the mobilization of objects and bodies. In general, the analysis indicates that in classrooms various actions take place simultaneously in different and sometimes independent spaces. The article suggests that research on lessons and pupil behaviour should be extended by a differentiated analysis of spatial conditions in the classroom.

Schließlich stehen wir vor dem Klassenraum, Michael (mein Kollege) geht zwei, drei Schritte rein, ich bleibe auf der Schwelle stehen, die Tische stehen ziemlich eng, dazwischen springen die Kinder rum, ich sehe keinen Platz für mich, weiß nicht wohin, ich grinsse, glaub ich, nur doof durch die Gegend. Ich muss immer mal wieder Platz machen, weil einige Jungs rumrennen und sich ärgern. Ohne Rücksicht auf Verluste, man muss sie wohl immer kommen sehen, sonst ist man verloren. (Kerstin Jergus)

Die Schwierigkeiten des ethnographischen *Feldzugangs* werden in dieser Beschreibung greifbar. Die Ethnographin bleibt zögernd auf der Schwelle stehen, sie ist Außenstehende im wörtlichen Sinn. Die Türschwelle markiert die Grenze, die zu überschreiten den Mitgliedern der Schulklasse und dem Lehrpersonal vorbehalten ist und ansonsten besonderer Legitimation bedarf (vgl. auch Kelle 1997; Göhlich/Wagner-Willi 2001). Die legitimen „Bewohner“ des Klassenraums verfügen über je einen eigenen *Platz*, die Orientierungslosigkeit der Ethnographin resultiert daraus, dass sie in der territorialen Ordnung des Klassenzimmers nicht vorgesehen ist und auch in dem bewegten Gedränge „herumspringender“ Kinder noch nicht erkennen kann, wo sich ein freier Platz, ein *Freiraum* für sie befinden könnte. Das wird sich ändern, wenn die Lehrerin eintritt, die Kinder sich auf ihre Plätze setzen und die Lehrerin der Forscherin einen freien Platz anbietet. Damit ist der Fremden der Gaststatus innerhalb der Welt des Klassenzimmers *ingeräumt*. Sich auf den ihr zugewiesenen Stuhl an einen freien Schülerarbeitsplatz setzend, kann sich die Ethnographin erstmals etwas entspannen. Nun weiß sie (wenigstens für die nächsten 45 Minuten), wo sie hingehört. Sie wird vorsichtig mit ihren direkten Nachbarn Kontakt aufnehmen. Sie wird nach und nach erkunden, welche visuellen und akustischen Möglichkeiten ihr der Platz bietet, den sie glücklich eingenommen hat: Was kann sie von hier aus beobachten, was kann sie von hier aus hörend verstehen?

Die folgende Untersuchung widmet sich der Analyse der räumlichen Dimension des Geschehens im Klassenzimmer. Die skizzierten Orientierungsleistungen der Ethnographin aufgreifend will ich danach fragen, welchen spezifischen räumlichen Bedingungen das Handeln von Schülerinnen und Schülern innerhalb des Klassenzimmers unterliegt und zugleich, welche spezifischen Räume sie durch ihr Handeln konstituieren. Welcher Art sind die räumlichen Ordnungen in der Unterrichtssituation?

Wir kennen die Topologie des Ortes, an dem schulischer Unterricht (nach wie vor) zu einem übergroßen Teil stattfindet, nur zu genau: Es handelt sich um einen Raum von etwa 50-60 m² Grundfläche, er enthält Tische und Stühle, die in der einen oder anderen Weise geometrisch angeordnet sind. Die Sitzplätze sind auf eine Wand hin ausgerichtet, an der sich eine Tafel befindet. Vielleicht weist der Raum noch ein Regal oder einen Schrank auf, vielleicht einige Poster an den Wänden. Der Raum ist durch eine Tür mit dem Flur verbunden und durch einige Fenster mit der „Außenwelt“. ¹ Die folgende Untersuchung wird die „vier Wände“ des Klassenzimmers nicht verlassen, aber der Klassenraum, der uns zunächst die situative Einheit des Unterrichtsgeschehens zu verbürgen scheint, wird sich bei genauerer Analyse in eine Vielzahl einander überlagernder, sich durchdringender und überschneidender Räumlichkeiten auflösen.

Räume waren der sozialwissenschaftlichen Betrachtung meist kein großes Problem. ² Die Dimension des Raums rechnet zwar selbstverständlich zu den Grundbedingungen sozialen Handelns, ähnlich wie Zeit oder Leiblichkeit – aber möglicherweise zu selbstverständlich: Raum wird als gegeben vorausgesetzt. Die räumlichen Bedingungen des Handelns finden zwar etwas mehr Beachtung

in der Thematisierung der Spezifik von *Orten*, sei es die Stadt, Schule oder die Fabrikhalle, aber auch in diesen Feldern, etwa der Stadtsoziologie, gilt der Raum überwiegend als „Behältnis“, als mehr oder weniger äußere Hülle sozialen Geschehens (vgl. Löw 2001). Die Betrachtung des Raums selbst zu dynamisieren, das heißt den Raum weniger als Bedingung denn als Effekt sozialen Handelns zu thematisieren, stellt eine neuere Entwicklung in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskussion dar. Es wird über die „Verräumlichung sozialer Prozesse“ (Ecarius/Löw 1997), die „Metamorphosen des Raums“ (Liebau u.a. 1999) und schließlich über eine „Raumsoziologie“ (Löw 2001) nachgedacht. Diese Überlegungen, überwiegend theoretischer und methodologischer Art, sollen hier genutzt werden für eine empirische Untersuchung zur räumlichen Dimension von Schülerhandelns.

Die Beobachtungen, die den folgenden Analysen zugrunde liegen, stammen aus einem DFG-finanzierten Forschungsprojekt, das an einer Ethnographie des Schülerhandelns arbeitet.³ Entgegen der fast durchgängigen Lehrerzentriertheit auch der qualitativen Unterrichtsforschung (vgl. Breidenstein 2002) soll der Umgang von Schülerinnen und Schülern mit der Unterrichtssituation kulturanalytisch erschlossen werden. Es geht, kurz gesagt, um die Bedeutung der Peer Kultur von Kindern und Jugendlichen im Kontext schulischen Unterrichts und um die Rekonstruktion von Varianten des „Schüler“-Seins. Ein erster analytischer Zugriff auf die Komplexität der Unterrichtssituation wird hier mit der Betrachtung der räumlichen Verhältnisse im Klassenzimmer vorgeschlagen – unter dem Eindruck, dass das Ausnutzen, Erweitern, Schaffen, Verschieben oder Reklamieren von Räumen eine zentrale Dimension des Schülerhandelns beschreibt.

Die Frage nach den räumlichen Ordnungen der Unterrichtssituation entstand während der teilnehmenden Beobachtungen „im Feld“. Die ethnographische Forschungsstrategie zielt auf die zunehmende Fokussierung der Beobachtungen *im Forschungsprozess*: Den Phänomenen, auf die die empirische Neugier stößt, wird in weiteren und detaillierteren Beobachtungen nachgegangen. Zu den analytischen Strategien gehört die sorgfältige Lektüre, Kodierung und Systematisierung von Feldnotizen und Beobachtungsprotokollen, um wiederum Kategorien und Konzepte zu entwickeln, die den weiteren Forschungsprozess anzuleiten vermögen.⁴ Bei dem vorliegenden Beitrag handelt es sich also in gewisser Weise um ein ‚Zwischenprodukt‘ der Ethnographie, um den Versuch, eine *Heuristik* zu entwickeln für weitere Untersuchungen.

Wir haben bislang teilnehmende Beobachtungen und audio(visuelle) Aufzeichnungen über insgesamt ca. 20 Wochen im Unterricht zweier Schulklassen durchgeführt. Die Klassen befanden sich zum Zeitpunkt der Beobachtungen im siebten Schuljahr und sind an zwei sehr unterschiedlichen Schulen angesiedelt, einem traditionsbewussten humanistischen Gymnasium und einer reformpädagogisch orientierten Gesamtschule. Die Unterschiedlichkeit der Schulen wird an einigen Stellen aufscheinen, die allgemeineren Analysen zu der räumlichen Dimension des Schülerhandelns gelten aber gerade über den Kontrast der differierenden Schulkulturen hinweg, insofern es sich in beiden Fällen um schulische Unterrichtssituationen handelt, die in Klassenzimmern stattfinden.

Die räumliche Ordnung des Klassenzimmers ist bislang – wenn überhaupt – vorwiegend mit Blick auf die Funktion der Disziplinierung der Schülerinnen und Schüler beschrieben worden. Die Einnahme der Sitzplätze und die Stillstellung der Körper gilt in dieser Perspektive als die Voraussetzung für Unterricht. Forscher, die sich für Aktivitäten und Verhalten von Schülern jenseits

und außerhalb der offiziellen Unterrichtsordnung interessieren, berichten dann von subkulturellen Gegenwelten (Willis 1979), von „Hinterbühnen“ (Zinnecker 1978) oder, in einer neueren Arbeit, von dem prekären Übergang von der „Pausenordnung“ zur „Unterrichtsordnung“ (Göhlich/Wagner-Willi 2001). Solche Gegenüberstellungen, die letztlich alle den Dualismus von Kontrolle und Subversion zu Grunde legen, haben viel Anschaulichkeit für sich und haben die Eigenständigkeit von Schülerkultur herausarbeiten können, aber sie zeitigen auch einige problematische Effekte konzeptueller Art: Der Fixierung auf das Gegenüber von Lehrperson und Schülern und auf die Rollenförmigkeit des Verhaltens von Schülern gehen Differenzierungen in der Analyse konkreten Schülerhandelns verloren, welches sich z.B. immer auch auf Mitschüler und Mitschülerinnen und die spezifischen Relevanzen der Peer Kultur bezieht (vgl. Breidenstein 2004).

Die Frage nach Kontrolle und Subversion der Unterrichtsordnung (re)produziert die institutionelle Perspektive, indem sie den offiziellen Zweck des Unterrichts zum Bezugspunkt nimmt, sowie die Zentralstellung der Lehrperson, indem sie an der Gegenüberstellung von Lehrperson und Schülerschaft ausgerichtet ist. Demgegenüber gilt unsere Forschung einer Umstellung auf die Schülerperspektive.⁵ Die zentrale Position der Lehrperson in der Unterrichtssituation wird nicht vorausgesetzt, sondern ist empirisch zu rekonstruieren: Wie wird sie situativ hergestellt und aufrecht erhalten? Wo tritt sie aber auch in den Hintergrund, wo wird die Lehrerin randständig oder gar irrelevant für das Schülerhandeln? Es ist davon auszugehen, dass die Orientierung an der Lehrperson und dem offiziellen Unterrichtsdiskurs nur eine unter mehreren relevanten Orientierungen innerhalb des Geschehens im Klassenzimmer darstellt und insofern nach der Verknüpfung und Überschneidung verschiedener das Schülerverhalten orientierender „Ordnungen“ zu fragen ist.

Ich werde zunächst den Vorschlag von Löw (2001) zu einer Soziologisierung der Betrachtung von Raum skizzieren und um eine interaktionistische Überlegung zur Ausrichtung des Verhaltens an (den Grenzen) der sinnlichen Wahrnehmung (anderer) ergänzen (1). Im weiteren Verlauf differenziere ich visuelle Räume (2), akustische Räume (3) und haptische Räume (4), deren Besonderheit ich jeweils an empirischen Beobachtungen herausarbeite. Abschließend umreißt ich einige zusammenfassende Überlegungen (5).

1. Zur theoretischen Konzeptualisierung des Raums

Wer räumliche Verhältnisse untersuchen will darf „Raum“ nicht als gegeben voraussetzen, sondern muss die Konstituierung und Veränderung von Räumen konzeptualisieren können. Martina Löw (2001) setzt sich mit unterschiedlichen Traditionen der sozialwissenschaftlichen Thematisierung von Raum auseinander und macht schließlich einige theoretisch-begriffliche Vorschläge für eine „Raumsoziologie“. Ich will hier einige grundlegende Bestimmungen aufgreifen, insoweit sie dazu beitragen, die analytische Perspektive auf das räumliche Geschehen im Klassenzimmer zu schärfen. Die Ausführungen von Löw zur Konstitution von Räumen werden schließlich um eine interaktionistische Akzentuierung zu erweitern sein, um die *interaktive Konstitution von Räumen* in den Blick zu rücken, wie sie in den Beobachtungen zum Unterrichtsalltag greifbar wird.

Mit dem Ziel, Raum als einen soziologischen Grundbegriff neu zu fassen, will Löw (2001, S. 51) die gängige Konzeptualisierung von Raum als „Ort“ oder „Territorium“ ersetzen durch einen „prozessualen Raumbegriff, der das Wie der Entstehung von Räumen erfasst“. So sei sowohl an dem ortsbezogenen als auch an dem territorialen Raumbegriff zu kritisieren, „dass der Raum als existierende Grundlage betrachtet wird“ und dadurch ausgeschlossen wird, dass „an einem Ort oder auf einem Territorium mehrere Räume entstehen können“ (ebd., S. 64). – Wir werden sehen, wie durch die Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler, die an einem konkreten Ort, im Klassenzimmer, stattfinden, eine Vielzahl von Räumen entstehen.

Um die Konstitution von Räumen erfassen zu können, muss der Raumbegriff selbst dynamisiert werden: „Nur wenn der Raumbegriff selbst und nicht nur das Handeln als bewegt gefasst wird, können auch Veränderungen von Räumen verstanden werden“ (ebd., S. 65). Handeln findet nicht einfach in Räumen statt, sondern „das Handeln selbst (muss) als raumbildend verstanden werden“ (ebd., S. 67). Dieser zentrale Gedanke ist bei Löw allerdings leider nicht mikrosoziologisch oder interaktionistisch ausgeführt.

Neben der Dynamisierung geht es vor allem um eine *Relationierung* der Vorstellungen von Raum. Löw stellt den herkömmlichen „absolutistischen“ Raumvorstellungen, die diesen als unabhängig gegeben und als Bedingung des Handelns fassen, „relativistische“ Raumkonzepte gegenüber, wie sie sie bei Elias oder Foucault angedeutet findet. Es gehe darum, Raum weniger als einen Behälter oder Gefäß zu verstehen, denn, in einer Formulierung Foucaults (1991, S. 66), als „Ensemble von Relationen ...“, das sie als nebeneinandergestellte, einander entgegengesetzte, ineinander enthaltene erscheinen lässt.“

Löw unterscheidet im Folgenden zwei Momente der Konstitution von Raum: Sie spricht zum einen von „Spacing“, um „das Errichten, Bauen oder Positionieren“ (Löw 2001, S. 158) zu bezeichnen. – Ich werde weiter unten die Sitzordnung im Klassenzimmer und die mit ihr verbundenen Plazierungseffekte als ein markantes Beispiel für Prozesse des „Spacing“ anführen. Das zweite Element der Konstitution von Räumen nennt Löw „Syntheseleistung“. Hierbei handelt es sich um die Zusammenfassung von Gütern und Menschen zu Räumen „über Wahrnehmungs-, Vorstellungs- oder Erinnerungsprozesse“ (ebd., S. 159). Für die Analyse interaktiver Hervorbringungen von Raum scheinen vor allem die Wahrnehmungsprozesse relevant, auf die ich mich deshalb im Folgenden konzentriere. Löw definiert Wahrnehmung als „einen Prozess der gleichzeitigen Ausstrahlung von sozialen Gütern bzw. Menschen und der Wahrnehmungsaktivität des körperlichen Spürens“ (ebd., S. 195f.). Für die Analyse raumbezogener Aktivitäten im Klassenzimmer reicht diese Definition jedoch nicht aus. Ich schlage deshalb eine interaktionistische Erweiterung des Verständnisses vom Wahrnehmungsprozess vor: Die Teilnehmer richten ihre eigene Positionierung, ihre Darstellungen und Aktivitäten an der antizipierten Wahrnehmung durch andere aus – und, wie wir sehen werden, an den antizipierten Grenzen der Wahrnehmung anderer. Demzufolge ist nicht nur „der Blickwinkel des Synthetisierenden jeder Raumkonstruktion immanent“ (ebd., S. 229), sondern auch die Berücksichtigung der Blickwinkel der anderen Synthetisierenden.

„Wahrnehmung“ ist, wie Löw zu Recht betont, kein unmittelbarer Prozess, sondern durch Selektivität und habituell geformte Wahrnehmungsschemata geprägt (vgl. ebd., S. 197) – diese Selektivität und Schematisierung der Wahrnehmung bei anderen findet Eingang in den Entwurf der eigenen raumbezogenen Ak-

tivitäten. Die Selektivität, und das heißt die Fokussierung und Begrenzung von Wahrnehmung, gestaltet sich sehr unterschiedlich für die einzelnen Sinne. Die Selektivität des Hörens ist eine andere als die des Sehens oder Tastens oder Riechens. Deshalb gliedere ich die Analyse räumlicher Verhältnisse im Klassenzimmer entlang der verschiedenen Sinne. Ich werde zeigen, dass der optische, akustische und haptische Sinn jeweils sehr unterschiedliche Räume konstituieren.⁶

An dieser Stelle ist auf eine methodologische Prämisse hinzuweisen: Auch Löw betont, dass sich sowohl das Spacing als auch die Syntheseleistungen weitgehend im Bereich des „praktischen Bewusstseins“ (vgl. Giddens 1995) abspielen. Das heißt, diese Prozesse sind in die Handlungsvollzüge eingelassen und gesteuert durch das praktische Wissen darum, ‚wie es geht‘, ohne normalerweise der Reflexion zugänglich zu sein. Methodisch bedeutet dies, dass die Strukturen und Muster dieser Prozesse nicht durch Befragung der Beteiligten zu ermitteln sind. Diese *wissen* zwar (praktisch), wie sie es machen, aber sie können nicht *sagen*, wie sie es machen, insoweit es sich weitgehend um vorreflexive Prozesse handelt. Die Regeln und Strukturen dieser Prozesse sind allenfalls durch die *Beobachtung* konkreter Vollzüge, einschließlich der Selbstbeobachtung, in Reflexion zu überführen.

Schließlich ist noch die Bedeutung von „Orten“ anzusprechen: „Orte werden durch die Besetzung mit sozialen Gütern oder Menschen kenntlich gemacht, verschwinden aber nicht mit dem Objekt, sondern stehen dann für andere Besetzungen zur Verfügung. (...) Orte entstehen im Spacing, sind konkret benennbar und einzigartig“ (Löw 2001, S. 198). Orte sind in dieser Bestimmung nicht gleichzusetzen mit Räumen, aber Bestandteile von Räumen. Was in dieser Form noch sehr abstrakt erscheint, wird anhand der Betrachtung spezifizierter Orte im Klassenzimmer, einzelner Sitzplätze oder etwa des Tafelbereichs, an Anschaulichkeit gewinnen.

2. Visuelle Räume: sehen und gesehen werden

Wir kommen zurück auf die Ethnographin, die glücklich einen Platz für sich gefunden hat und anfängt zu beobachten. Sie stellt schnell fest, dass der Sitzplatz, den sie eingenommen hat, ihr spezifische Möglichkeiten der Beobachtung eröffnet und andere verschließt. Wie bereits erwähnt, gibt es immer ein „vorne“ und ein „hinten“ im Klassenzimmer: „Vorne“ ist dort, wo die Lehrerin meistens agiert und die Tafel sich befindet. Auf den vorderen Plätzen ergibt sich für die Beobachterin das Problem, dass sich ein größerer Teil des Geschehens in ihrem Rücken abspielt. Um dieses zu verfolgen, müsste sie sich umwenden. Denn das eigene Gesichtsfeld ist durch die Ausrichtung des Stuhls und die dazugehörige Sitzhaltung vorgegeben. Das Umwenden des Oberkörpers und das Verlassen der vorgesehenen Konzentrationsrichtung ist durchaus prekär, wie auch die Ethnographin in Form von kritischen Blicken zu spüren bekommen kann.

Von den „hinteren“ Plätzen aus lässt sich der Klassenraum am besten überblicken. Von hier kann die Beobachterin den Blick schweifen lassen oder ihn auf einer Szene, die die Aufmerksamkeit auf sich zieht, ruhen lassen. Vor allem ist sie hier selbst weniger sichtbar – sie kann besser unbeobachtet beobachten. Der Abstand zum gewöhnlichen Aufenthaltsort der Lehrperson ist relativ groß und vor allem hat sie hier keine Schülerinnen oder Schüler im Rücken, die ihr neugierige Blicke über die Schulter werfen würden. – Andererseits sieht sie von

hier aus überwiegend die Rücken der Schülerinnen und Schüler und hat Schwierigkeiten, Hände und Gesichter zu beobachten.

Bereits die flüchtige Reflexion auf die unterschiedlichen Bedingungen für die Beobachtung, die mit unterschiedlichen Plätzen innerhalb des Klassenzimmers verbunden sind, zeitigt also das Ergebnis höchst unterschiedlicher visueller Qualitäten der einzelnen Sitzplätze. Dabei geht es weniger um den Abstand zur Tafel und die Möglichkeit, dort auch klein Geschriebenes entziffern zu können, als um grundlegende räumliche Bedingungen der Möglichkeit für Interaktionen. Diese bestehen in der gesteigerten oder verringerten Sichtbarkeit der eigenen Person und in der Ausrichtung des eigenen Blickfeldes durch die vorgesehene Körperhaltung und die Anordnung des Mobiliars.⁷

Über die Differenzierung der visuellen Räume durch die Sitzordnung hinaus gibt es im Klassenzimmer eine Zone herausgehobener Sichtbarkeit: den Bereich an der Tafel.⁸ Die besondere Sichtbarkeit des Tafelbereichs ist schon durch die Ausrichtung der Gesichter dorthin gegeben (jedenfalls in frontalen Unterrichtssituationen) und wird verschärft durch den Wegfall jeglichen Sichtschutzes. Wer an der Tafel steht, ist durch keinen Tisch und keinen Stuhl vor den Blicken des Publikums abgeschirmt. In der Situation des An-die-Tafel-gehens oder Andie-Tafel-geholt-werdens ist die Exponierung Einzelner vor dem Publikum der Schulklasse, die in der Struktur der Unterrichtskommunikation angelegt ist (vgl. Breidenstein/Kelle 2002), auch visuell umgesetzt.

Kathi muss an die Tafel, um einen Satz anzuschreiben. Dies tut sie auch relativ gelassen mit einer winzigen, aber koketten Hüft-Bewegung. Mehrere lachen über ihre große und etwas schiefe Schrift, die sich schräg über die ganze Tafel hinzieht. Als sie sich setzt, muss sie selber lächeln. Wieder zurück auf ihrem Platz empfängt ihre Nachbarin Alexandra sie herzlich mit einer kurzen Umarmung.

Die Betroffenen sind sich darüber im Klaren, dass alle Blicke auf sie gerichtet sind. Die gesteigerte Sichtbarkeit der eigenen Person kann hemmen und/oder zu besonderen ‚performances‘ herausfordern. Kathi vollführt in dem zitierten Beispiel einen kleinen Hüftschwung, von dem sie sicher sein kann, dass nicht nur der Ethnograph ihn beobachtet. Sie zeigt, dass sie sich der allgemeinen Aufmerksamkeit bewusst ist. Auch die Begrüßungsgeste ihrer Freundin Alexandra, als sie wieder auf ihrem Platz ist, kündigt von den erheblichen Risiken (aber auch Potentialen), die mit jener Zone gesteigerter Sichtbarkeit verbunden sind, aus der sie wohlbehalten in die „Normalität“ zurückkehrt. – Dabei dürften die Gefahren, die in den kritischen, urteilenden Blicken der Peers liegen, schwerer wiegen als das Risiko, die Aufgabe an der Tafel nicht lösen zu können. (Die an der Tafel zu vollbringende Aufgabe ist meist nicht sehr anspruchsvoll, das eigentliche Risiko liegt oft darin, dass man sich etwa mit einem missratenen Schriftbild dem allgemeinen Gelächter aussetzt!).

Neben der eigenen Positionierung im Raum, die durch einen Sitzplatz innerhalb der Sitzordnung bestimmt ist und durch das Mobiliar eine Ausrichtung erfährt, besteht die zweite entscheidende Strukturierung der Visualität im Klassenraum in dem Blickfeld der Lehrerin, das zwar ebenfalls eingeschränkt, aber beweglich ist. Die zentrale Rolle der Lehrerin in der unterrichtlichen Interaktion sichert ihrem Blick die raumstrukturierende Wirkung. Insoweit sie mit Sanktionsgewalt ausgestattet ist, gilt es, einiges ihren Blicken zu verbergen, was nicht Bestandteil des offiziellen Unterrichtsgeschäftes ist. Wer sich hingegen beteiligen und etwa das Rederecht zugeteilt bekommen möchte, muss ihren Blick erhaschen.

Die beobachtete Stunde ist eine Klassenarbeit. Wenig Spektakuläres. Ein zentrales Problem, welches in dieser Stunde von einigen Schülern gelöst werden musste, war nicht nur die Klausur zu schreiben, sondern insbesondere Nachfragen zu stellen. Die Lehrerin las ihrerseits nämlich in Unterrichtsmaterialien und blickte nur gelegentlich auf und über die Klasse hinweg. Joseph meldet sich, wartet, guckt zu der Lehrerin hinüber, gibt es irgendwann auf. Seine Unterlassung des Meldens ist von einer Erkenntnisgeste (Finger an Stirn, dann daran hoch fahrend) begleitet. (Michael Meier)

Ein wenig überraschend vielleicht, dass es ausgerechnet in einer Klassenarbeitssituation, in der man den kontrollierenden Blick der Lehrerin erwartet, so schwer ist, ihre Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Doch die Lehrerin nutzt die „Aufsicht“, eine ausgesprochen langweilige Aufgabe, um selbst zu arbeiten und hält den Blick auf die Materialien vor sich auf dem Pult gerichtet: ihr Blickfeld beschränkt sich auf ca. 1 m² Tischfläche direkt vor ihr.

Das Gesichtsfeld der Lehrerin unterliegt den üblichen Einschränkungen: ca. ein 150 Grad Winkel. Aber es ist mobil. Die Lehrerin kann schon durch ein leichtes Drehen ihres Kopfes das Gesichtsfeld entscheidend verschieben und sie kann darüber hinaus durch eine Veränderung ihres Standortes auch bis dahin uneinsichtige Winkel mit ihren Blicken ‚ausleuchten‘. Will man nun, anders als in dem eben zitierten Beispiel, nicht die Blicke der Lehrerin auf sich ziehen, sondern etwas verbergen, dann ist ihr Blickverhalten (erst recht) genau zu beobachten:

Franny hält ihren Zettel noch immer in der Hand und versucht diesen an Leonie zu geben, was relativ schwierig ist. Sie beobachtet die Lehrerin genau und passt einen guten Moment ab. Nein! Das wäre beinahe schief gegangen. Sie zieht ihre Hand zurück. Etwas später schiebt sie sie langsam wieder zu Leonie. Diesmal dient der in der Mitte liegende MD-Player als Sichtschutz. Leonie übernimmt. Geschafft! (Hedda Bennewitz)

Die Blicke der Lehrerin lassen sich kontrollieren. Anhand der Beobachtung ihrer Kopfhaltung lässt sich ihr Gesichtsfeld recht genau abschätzen – man weiß also, ob man sich innerhalb oder außerhalb ihres Blickfeldes befindet. Bei den kontrollierenden Blicken der Lehrerin handelt es sich *nicht* um das Panoptikum Benthams, das vor allem durch die Beschreibungen Foucaults (1976) berühmt geworden ist und als Metapher für allgegenwärtige Beobachtung dient. Denn im Panoptikum ist der Beobachter den Blicken der Beobachteten verborgen und insofern immer zu fürchten. Demgegenüber ist die kontrollierende Beobachtung durch die Lehrerin selbst wiederum beobachtend kontrollierbar.

Es gibt im Klassenzimmer verschiedene Formen von Sichtschutz, hinter denen Aktivitäten vor den Augen der Lehrerin verborgen werden können. Die größte Sicherheit bietet jedoch die Synchronisierung des eigenen Verhaltens mit dem Blickverhalten der Lehrerin, d.h. den Zeitpunkt zu nutzen, zu dem man sich außerhalb ihres Blickfeldes befindet. Verbergen kann man auf diesem Wege allerdings, angesichts der angesprochenen Mobilität der Lehrerin, nur rasche kleine Aktivitäten wie etwa das Weitergeben eineszettels, eine rasche Geste der Verständigung oder einige Worte in Fingersprache. Diese Aktivitäten tragen oft weniger subversiven als spielerisch-sportlichen Charakter. Es handelt sich um eine Art Räuber-und-Gendarm-Spiel. Es geht darum, die eigene Geschicklichkeit im Unterlaufen der kontrollierenden Blicke unter Beweis zu stellen.

Im folgenden Beispiel wird der Ethnograph als Sichtschutz einbezogen:

Jens meint: „Sie geben mir gute Deckung!“ und holt durch mich verdeckt etwas zu essen aus seiner Tasche. Die Lehrerin kündigt an, sie wolle jetzt die Aufgaben kontrollieren, Jens wählt aus seiner Brotdose ein Stück Apfel, er habe Hunger, kommentiert er halblaut.

Dass Jens hier mit „Deckung“ eine Metapher aus dem Bereich des Militärischen benutzt, ist nicht ganz zufällig: Das Spiel um das Verbergen, um Sichtbarkeit und Sichtschutz folgt einer Freund-Feind-Logik, die gerade den spezifischen Reiz des Spiels ausmacht.⁹

Neben der Ausrichtung des eigenen Verhaltens am Blickverhalten der zentralen Institution der Lehrerin gilt im Klassenzimmer die potentielle wechselseitige Beobachtung aller durch alle. Unter den räumlichen Bedingungen des Klassenzimmers gibt es keine echten Verstecke: Was den Blicken der Lehrerin verborgen wird, findet sicher die Aufmerksamkeit irgendeines Mitschülers – oder zum Beispiel des Ethnographen.

Als es darum geht, Beschreibungen zu Bildern aus dem Buch in das Heft zu übernehmen, sagt Valerie zu Agnes: „Schreibst wohl alles ab?“ Diese entgegnet: „Müssen wir doch, als Begründung!“ – „Ja, zusammenfassen. In Stichworten.“ Agnes meint: „Das ist dann so abgehackt“. Damit wendet sie sich wieder ihrer Arbeit zu. Valerie streckt ihr die Zunge raus, was sie allerdings nicht sehen kann, da sie auf ihr Heft blickt. Valerie gefällt offenbar die Konstellation, dass Agnes nicht merkt, wie sie ihr die Zunge rausstreckt, während ich es beobachte. Sie steigert ihre Grimassen hinsichtlich der Expressivität, als sie dasselbe noch zwei oder drei mal wiederholt.

Der Reiz für Valerie ist ein doppelter: Selbstverständlich muss sie darauf achten, dass ihre beleidigenden Grimassen nicht von der Lehrerin bemerkt werden. (Diese Kontrolle des Lehrerinnenblicks geschieht hier offenbar so routiniert und beiläufig, dass sie vom Ethnographen nicht eigens vermerkt wird.) Die Pointe dieser Inszenierung besteht jedoch darin, dass das Opfer der Schmähungen, Agnes, diese gar nicht wahrnimmt – und sich infolgedessen auch nicht dagegen zur Wehr setzen kann. Die Konstellation wäre allerdings witzlos, wenn es nicht einen Zeugen gäbe, den Ethnographen, von dem Valerie sogar weiß, dass er ihr raffiniertes Spiel gewissenhaft notieren wird! (Wer diese kleine Szene sonst noch beobachtet, wissen wir nicht.)

Ineinander verschachtelte Räume: Valerie führt etwas auf, das sowohl den Blicken der Lehrerin als auch ihrer Freundin Agnes verborgen bleiben soll, dem Ethnographen hingegen gezeigt wird. Die räumliche Situation sei zur Verdeutlichung skizziert:

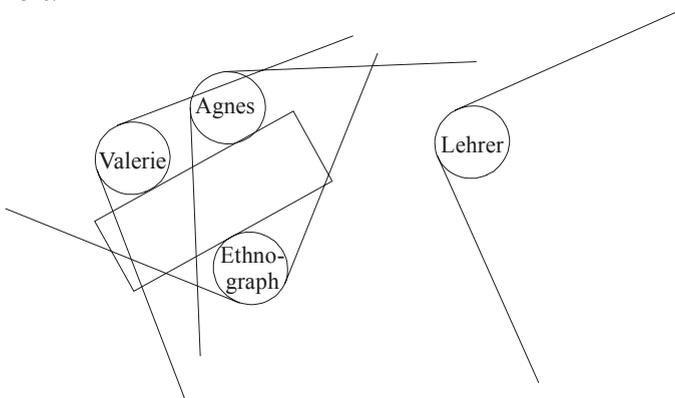


Abb. 1: Visuelle Räume

Diese Situation stellt nur eine Momentaufnahme dar. Eine geringfügige Kopfbewegung einer der beteiligten Personen kann die räumliche Konstellation

grundlegend verändern. Valerie misst gewissermaßen die Dauer der für sie reizvollen Konstellation durch mehrfache Wiederholung der Aktivität aus.

Es gibt durchaus Versuche, der potentiellen permanenten Sichtbarkeit im Klassenzimmer durch die Errichtung von Sichtbarrieren zu entkommen und so etwas wie „Privaträume“ wenigstens für eine kurze Dauer zu schaffen.¹⁰ Die visuelle Abschirmung kann in weit vornüber gebeugten Köpfen und ‚heruntergelassenen‘ Haaren von Mädchen bestehen oder etwa in aufgestützten Armen und Händen. Ein verbreitetes Mittel besteht darin, das gerade in Gebrauch befindliche Lehrbuch aufgeklappt senkrecht auf den eigenen Tisch zu stellen, so dass der eigene Arbeitsplatz vor den Blicken der Nachbarn geschützt ist. Doch auch diese Praxis ist prekär und umkämpft: das aufgestellte Buch ist von Mitschülern schnell umgestoßen und bei manchen Lehrern auch nicht erlaubt. Das Abschirmen des eigenen Arbeitsplatzes scheint einerseits im Rahmen der offiziellen Unterrichtsdoktrin legitimierbar, insoweit es das „Abschreiben“ verhindert und die geforderte „Eigenständigkeit“ von Schülerleistungen verspricht, andererseits scheint es einem impliziten Gebot zu widersprechen, das die permanente (potentielle) Sichtbarkeit allen Geschehens im Klassenzimmer verlangt.

Wir halten fest: Auf dem Gebiet der Visualität ist es außerordentlich schwer, sich der Öffentlichkeit des Geschehens zu entziehen und „Privaträume“ zu errichten, wenn man außer den Blicken der Lehrperson auch die der Mitschülerinnen und Mitschüler einbezieht. Wir werden im Folgenden sehen, dass sich dies in der Dimension der akustischen Räume etwas anders darstellt.

3. Akustische Räume: hören und gehört werden

Die Ethnographin, die von ihrem Platz aus das Geschehen im Klassenzimmer verfolgt und die visuellen Möglichkeiten und Einschränkungen erfahren hat, die sich mit diesem Platz verknüpfen, wird nun der spezifischen akustischen Optionen ihrer Plazierung im Raum gewahr. Sie bemerkt zunächst einmal, dass sie von Teilen des akustischen Geschehens ausgeschlossen ist: Sie *sieht*, dass Schülerinnen wenige Meter von ihr entfernt miteinander flüstern, aber sie kann nicht *hören*, worum es geht. Sie registriert also, dass der akustische Raum ganz anders strukturiert ist als der visuelle: Während jener durch die Ausrichtung der Blickfelder der Beteiligten konstituiert wird, ist dieser durch die Reichweite des Hörsinns definiert. „Innerhalb“ und „außerhalb“ des jeweiligen akustischen Raums bestimmen sich durch die je gewählte Lautstärke. Mit jeder einzelnen Äußerung im Unterrichtsgeschehen verbinden sich spezifische Adressatenschaften, die durch die akustische Reichweite dieser Äußerung begrenzt werden.

Die Stimme, die die Beobachterin (fast) immer verstehen kann, ist die Stimme der Lehrerin. Diese richtet sich (normalerweise) an alle im Klassenzimmer Anwesenden und ist so gestaltet, dass sie auch über die größtmögliche Entfernung im Klassenzimmer noch vernehmlich ist. Schüleräußerungen sind sehr viel weniger regelmäßig akustisch zu entziffern. Äußerungen von Schülerinnen oder Schülern richten sich selten an alle – auch wenn sie Teil des offiziellen Unterrichtsgesprächs sind.

Der Lehrer fragt nach Zeitformen, John meldet sich, kommt dran und nennt sehr leise und undeutlich (jedenfalls kann ich nichts verstehen, obwohl ich nur zwei Meter hinter ihm sitze) einen Begriff. Der Lehrer jedoch scheint es verstanden zu haben, er wiederholt laut und deut-

lich „Präteritum“ – das ist richtig. Diese Szene beobachte ich mehrfach in diesem Unterricht: Schülerantworten sind so leise, dass sie höchstens für die Umsitzenden verständlich sein können, aber der Lehrer wiederholt, oder fasst zusammen, so dass das Gesagte in den offiziellen Diskurs eingeführt ist. – Vermutlich kann man sich als Schüler darauf verlassen und muss gar nicht unbedingt versuchen zu verstehen, was andere Schüler antworten.

John wendet sich mit seiner (dem Ethnographen unverständlichen) Antwort an den Lehrer. Dies erscheint sinnvoll im Rahmen der direkten Interaktion, denn er antwortet ja auf dessen Frage. Als dysfunktional hingegen erscheint die von John gewählte Lautstärke mit Blick auf jene Unterstellung des lehrergeführten Unterrichtsgesprächs, dass das „Zwiegespräch“ zwischen Lehrer und Schüler eben nicht nur für diesen einen, sondern für die ganze Klasse instruktiv sein soll (vgl. Kalthoff 1997, S. 91ff.). Diese Funktion des „Unterrichtsgesprächs“ ist jedoch keine, für die sich die Schüler verantwortlich fühlen würden, sie überlassen es dem Lehrer, ihren Beitrag zu „veröffentlichen“ – falls dieser Beitrag denn einer allgemeinen Rezeption wert ist. Mit einer (relativ) exklusiven Adressierung der Antwort an den Lehrer mag sich für Schüler auch die Strategie eines ‚versuchsweisen‘ Antwortens verbinden: Wenn es sich lohnt, wird der Lehrer die Antwort in das offizielle, für alle relevante „Unterrichtsgespräch“ einbinden, wenn nicht, dann hat kaum jemand etwas mitbekommen. Mit der Funktionalisierung der Lehrperson als (akustischer) Selektionsinstanz für Schülerantworten verbindet sich für die anderen, für das Publikum, der Nutzen, dass man sich nicht mit „irrelevanten“ Beiträgen beschäftigen muss, sondern nur mit den von der Lehrperson vorselektierten.

Voraussetzung für einen offiziellen Antwortversuch ist bekanntlich, dass die Schülerin von der Lehrperson das Rederecht zugeteilt bekommt, dass sie „drangenommen“ wird. Wenn die Schülerin im Rahmen des öffentlichen Unterrichtsgesprächs nicht zum Zuge kommt, spricht sie – so ist bisweilen zu beobachten – die richtige Antwort leise vor sich hin. ‚Aus Protest‘ sozusagen: Sie zeigt sich selbst und den Umsitzenden, dass sie es gewusst hätte, aber nun, da der Lehrer sie nicht „erhört“ hat, muss der wertvolle Beitrag ungenutzt verhallen!

Im akustischen Raum besteht das besondere Recht der Lehrperson darin, dass sie als einzige jederzeit qua Lautstärke Öffentlichkeit beanspruchen kann, dass sie die Adressatenschaft frei wählen kann.

Die Lehrerin geht rum und kontrolliert etwas, die Hausaufgabe wohl. Frank hat keinen Zettel vor sich liegen. Sie kommt auf seinen Tisch zu, er wird rot, sagt ganz verlegen, ohne dass sie fragt: „Ich hab’s nicht.“ Sie, mit schneidendem Ton, weist ihn darauf hin (Klassenlautstärke), wenn er doch bloß das da und da abgeheftet hätte! Sein Banknachbar, ich glaube Detlev, wittert auch seine Chance und sagt zu ihm: „Du hast’s bloß nicht!“ Frank, rot, verlegen, verteidigend: „Klar hab ich’s.“ (Kerstin Jergus)

Die Beobachterin vermerkt eigens die Lautstärke der Zurechtweisung Franks durch die Lehrerin. Denn durch die akustisch erweiterte Adressatenschaft der Ermahnung, die sich eigentlich an die Person Franks richtet, kommt dieser ein anderer Status zu: der säumige Frank wird zum Exempel für andere, die Sanktionsgewalt der Ermahnung dürfte sich durch die akustische Platzierung im Raum der Allgemeinheit, durch die ‚Veröffentlichung‘, erheblich erhöhen.

Wir halten also fest: Schon der offizielle Unterrichtsdiskurs, wir haben bislang noch keine „Neben-Kommunikationen“ (Rehbock 1981) betrachtet, weist in seiner akustischen Gestaltung starke Differenzierungen auf. Es finden sich neben dem öffentlichen, dem allgemeinen Raum auch eingegrenzte „Sonderräu-

me“, die nur die Lehrperson und einzelne Schüler umfassen. Die akustische Hoheit über den allgemeinen Raum besitzt allein die Stimme der Lehrperson. Das heißt nicht, dass einzelne Schüler nicht auch ‚von sich aus‘, ohne Legitimation durch die Lehrperson, Äußerungen für alle und in Klassenlautstärke formulieren würden, doch diese finden ausschließlich im Status von „Zwischenrufen“ statt: Es handelt sich in der Regel um sehr kurze und zudem durch besonderen Unterhaltungswert gekennzeichnete Beiträge. Wenn die Hoheit der Lehrerin über den akustischen Raum nicht nur kurzfristig, sondern insgesamt gefährdet ist, so wird dies (zumindest vom externen Beobachter) als handfeste Krise erlebt.

Ich wundere mich über ein durchdringendes metallenes Geräusch, das den Lärmpegel durchdringt. Es muss sich um einen Walkman handeln. Ich entdecke Gerd, der Stöpsel in den Ohren hat. Er sitzt allerdings zwei Tische entfernt, muss also eine ziemliche Lautstärke drauf haben! (Hier läuft ja einigies „aus dem Ruder“, denke ich etwas entsetzt.) Die Lehrerin hat offenbar ein Unterrichtsgespräch o.ä. schon fast aufgegeben. Sie beschränkt sich nahezu darauf, immer mehr an die Tafel zu schreiben, was die Schüler abschreiben sollen. Einige der Stichworte scheinen von vorne sitzenden Schülerinnen erläutert zu werden, was aber hier hinten nicht zu verstehen ist. Die Lehrerin schreibt Begriffe wie „Hofkapellmeister“, „Konzertmeister“, „Musiker“, „Tafelmusik“, „Kantor“ etc. an die Tafel und versteht sie jeweils mit kurzen Erläuterungen. Mirko und auch Tonne schreiben alles ab, aber das Kalkül der Lehrerin (falls es ein solches ist), dass die Schüler soviel schreiben müssen, dass sie ruhig sind, geht keineswegs auf, der Lärmpegel steigt immer weiter an.

Der Verlust der Hoheit über den akustischen Raum führt dazu, dass die Lehrerin auch ihre territorialen Ansprüche auf das ganze Klassenzimmer aufgibt und sich in den Tafelbereich zurückzieht. Schriftlichkeit (Visualität) erweist sich als der letzte Anker, um „Unterricht“ formal noch aufrecht zu erhalten, wo die Ordnung in der Dimension des Akustischen zusammengebrochen ist.

Doch die geschilderte Situation ist als „Krise“ und „Grenzfall“ von Unterricht zu verstehen. Normalerweise kontrolliert die Stimme der Lehrerin die Sphäre der Öffentlichkeit, jene Lautstärke, die sich an die ganze Klasse wendet. Auch auf dem Tonband, mit dem die Ethnographin die akustische Dimension des Unterrichtsgeschehens aufzeichnet, ist die Stimme der Lehrerin die einzige, die durchgängig zu verstehen ist – die überhaupt verhindert, dass sich die Audioaufzeichnung in verstreutes Gebrabbel und Gemurmel auflöst. Deutlich wird auf dem Tonband die Gleichzeitigkeit des akustischen Geschehens im Klassenzimmer: Eine Vielzahl von Stimmen ist in unterschiedlicher Lautstärke über- und nebeneinander zu hören. Die Ethnographin, die zunächst frustriert war, weil sie von großen Teilen dessen, was um sie herum offensichtlich geschah, den geflüsterten Unterhaltungen der Schülerinnen, ausgeschlossen war, macht eine überraschende Entdeckung, als sie eine Schülerin bittet, sich das Mikrofon für die Unterrichtsstunde an den Kragen zu heften: Das Gerät zeichnet jetzt relativ klar auf, was für das Ohr der in unmittelbarer Nähe sitzenden Ethnographin kaum zu vernehmen gewesen war.

Ein willkürlicher Auszug aus der Tonspur (als Transkription visualisiert):

Lehrerin:	So dann schlagt doch ma jetzt bitte eure Bücher auf- dazu-
Kathi:	Mergst och jor nischt he?
Olga:	Hm- was?
Lehrerin:	– und zwar auf der Seite einhundertsechzehn
Kathi:	Du mergst och goar nischt
Olga:	Was denn?..
Lehrerin:	Da woll ma jetzt ma so 'n pa Sätze –

- Olga: Was is denn?
 Lehrerin: – als Futur im Konjunktiv wiedergeben
 Olga: Was habt ihr jetzt schon wieder gemacht?
 Lehrerin: Seite einhundertsechzehn
 Olga: Kathi? Was is den jetzt gemacht?.. Warst du das jetzt? Was war 'n jetzt?
 Was hast 'n jetzt gemacht?
 Kathi: Muß de ma Josephine fragen
 Lehrerin: Aufgabe vier
 Kathi: Haha
 Olga: Macht doch ma weg was immer das sein soll- (flehend) bitte... Oh na Danke
 Lehrerin: So lest mir jeweils erst ma den Satz vor fang ma ma an mit dem Beispiel-
 und dann woll ma überlegen was heißt es und wie müßt es dann latainisch
 richtig- formuliert heißen. Also wer liest am das Beispiel?

Olga trägt das Mikrophon und das Gerät zeichnet nicht nur die Stimme der Lateinlehrerin auf, sondern auch Olgas leise Unterhaltung mit ihrer Nachbarin. Es handelt sich um zwei parallele Abläufe, die Arbeitsanweisungen der Lehrerin und Olgas etwas rätselhafte Erkundigungen bei Kathi, die offenbar nichts miteinander zu tun haben, die sich aber auch nicht gegenseitig zu stören scheinen. Die beiden Abläufe finden in zwei unterschiedlichen akustischen Räumen statt, die durch unterschiedliche Lautstärken differenziert werden: Jenem umfassenden, allgemeinen, in dem die Lehrerin agiert, und einem kleineren, begrenzten, der über Olga und ihre Nachbarin nicht hinausreichen dürfte. Vermutlich gibt es parallel zu dem – durch das Gespräch Olgas und ihrer Nachbarin begründeten – Raum noch andere akustische Separaträume, so dass sich die Struktur der akustischen Räume im Klassenzimmer etwa folgendermaßen darstellen lässt:

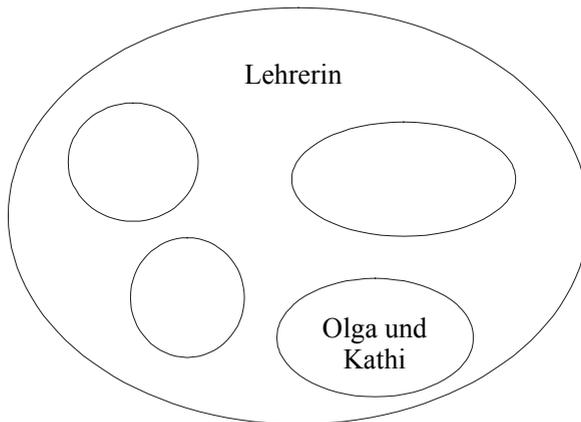


Abb. 2: Akustische Räume

Ähnlich den visuellen Räumen handelt es sich also auch in der akustischen Dimension um ineinander verschachtelte, einander überschneidende Räume, die jedoch anders als im Falle der Visualität, nicht durch Sichtfelder begrenzt sind, sondern durch die Reichweite des Hörsinns der Beteiligten. Während im Bereich der visuellen Räume die wesentliche Strategie des Verbergens nichtoffizieller Aktivitäten in der Kontrolle des Blickverhaltens der Lehrerin liegt, besteht sie im Reich der Akustik in der Anpassung der eigenen Lautstärke an die Reichweite des Hörsinns der Lehrerin – und vor allem an den allgemeinen Geräuschpegel.

Nicht zuletzt in der Rede der Lehrerin kann man eigene akustische Aktivitäten „verstecken“!¹¹

Der durch den Hörsinn der Lehrerin errichtete Raum ist zwar auch mobil – wenn sie den Standort im Klassenzimmer wechselt, verschiebt sie auch die Reichweite ihres Gehörs, aber diese Bewegungen sind bei weitem nicht so schnell wie die Verschiebungen ihres Gesichtsfeldes. Inoffizielle akustische Sonderräume lassen sich deshalb auch etwas länger aufrecht erhalten. Im Unterschied zum visuellen Raum gibt es in der Dimension des Akustischen Ansätze von „Privatheit“ im Klassenzimmer. Das Flüstern mit der Nachbarin mag zwar für andere sichtbar sein – zu verstehen ist es nicht.

Auf die elementare soziologische Relevanz der einzelnen Sinne hat bereits Georg Simmel (1993 (1907), S. 287) aufmerksam gemacht: Während der Gesichtssinn die Individualisierung vorantreibt, sei der Hörsinn in der Regel der verallgemeinernde: „Unter gewöhnlichen Umständen können überhaupt nicht allzuviel Menschen ein und denselben Gesichtseindruck haben, dagegen außerordentlich viele denselben Gehörseindruck“. Oder bezogen auf die vorgelegten Analysen: die visuellen Räume der einzelnen Teilnehmer können sich zwar überschneiden, aber schwerlich vollkommen übereinstimmen, während zumindest *eine* Ebene des akustischen Geschehens als eine allgemeine und ‚öffentliche‘ gelten kann. Wenn jedoch etwas Gesprochenes der potentiellen Öffentlichkeit des Akustischen nicht entspricht, sondern nur für einen einzigen Hörer bestimmt ist, resultiere daraus eine „unvergleichliche soziologische Färbung“ dieser Mitteilung, schreibt Simmel (ebd., S. 286).

Die Möglichkeit der Errichtung von „privater“ akustischer Kommunikation ist allerdings geknüpft an unmittelbare Nachbarschaft: Nur direkt nebeneinander sitzende Schülerinnen können sich so miteinander unterhalten, dass niemand anderes es versteht. Die Nachbarschaft in der Sitzordnung ist aber zudem relevant hinsichtlich einer dritten Art von Räumen, die ich „haptische“ nennen will.

4. Haptische Räume: Anfassen und angefasst werden

Im Vergleich zu den visuellen und den akustischen Räumen handelt es sich bei den haptischen Räumen um „Nahräume“, die eng begrenzt sind durch die Reichweite der eigenen Arme. Haptisch erreicht werden kann nur, was sich innerhalb eines gedachten Kreises von ca. 1,50 Meter Durchmesser um den eigenen Körper herum befindet. In der Unterrichtssituation, auf dem Stuhl sitzend, schließt diese Erreichbarkeit, die durch Bewegungen des Oberkörpers geringfügig erweitert werden kann, vor allem alles, was sich auf der eigenen Arbeitsfläche befindet, den eigenen Körper, den Körper des Nachbarn und dessen Arbeitsmaterialien ein. Die unmittelbare Erreichbarkeit und Verfügbarkeit für die manuelle Nutzung lässt diesen Objekten einen besonderen Stellenwert zukommen: Stifte, Etuis, Hefte, Lehrbücher, Radiergummis oder etwa Büroklammern vermögen ein Eigenleben zu entwickeln, das allein auf ihrer Zugehörigkeit zum unmittelbar haptischen Raum beruht. Die Begrenztheit der Objekte innerhalb dieses Raums wird kompensiert durch die spielerische Vervielfältigung ihrer Nutzungsmöglichkeiten. Ein kleines Beispiel:

John stößt seinen Füller auf der Tischplatte so an, dass dieser ein Stück über den Tisch rutscht. So schiebt er den Stift hin und zurück. Dann versucht er die Hülle zu treffen, in-

dem er den Füller in die Richtung der auf dem Tisch liegenden Hülle stößt. Er schafft es auch und sogar „ohne zu gucken“, wie er seinem Nachbarn berichtet.

Zu den unmittelbar erreichbaren Objekten gehören nicht nur Gegenstände der erwähnten Art, sondern auch der Körper des Sitznachbarn. Nachbarn sind einander nicht nur privilegiertes Publikum, sondern auch in ganz handgreiflicher Weise ausgesetzt. Nachbarschaft kann von wechselseitigem Respekt oder Freundschaft gekennzeichnet sein und auch liebevolle körperliche Bezugnahmen beinhalten, sie kann in einer asymmetrischen Beziehung jedoch auch mit einer besonderen Schutzlosigkeit einhergehen:

Tonne klopft einen Rhythmus auf Mirkos linkem Schenkel (ich dachte erst, er klopfe bei sich selbst!). „Hör auf Tonne!“, Mirko muss ihn zweimal ansprechen, bis Tonne mit den Worten „jetzt bin ich wieder warm“ von Mirko ablässt.

Nachbarschaft kann zur Qual und Demütigung werden. Der „Übergriffigkeit“ Tonnes¹² kann Mirko sich kaum entziehen: Er kann sich nicht aus Tonnes Reichweite entfernen, da er auf seinen Sitzplatz verpflichtet ist und vor der alltäglichen Möglichkeit der Drangsalierung wird ihn auch ein etwaiges Eingreifen der Lehrerin (oder des Ethnographen) nicht bewahren können.

Hier deutet sich eine Dimension der kaum zu überschätzenden Relevanz jener „Nachbarschaften“ an, die durch die Sitzordnung festgelegt werden: Die Struktur von Nachbarschaften ist bestimmt durch die Beziehung der Beteiligten zueinander, aber nicht zuletzt auch durch die räumliche Anordnung der Möbel. So ist die haptische Erreichbarkeit verschiedenartig strukturiert, je nach dem, ob die Sitzordnung durch Tischgruppen oder Tischreihen bestimmt ist. Die folgende Abbildung mag dies veranschaulichen:

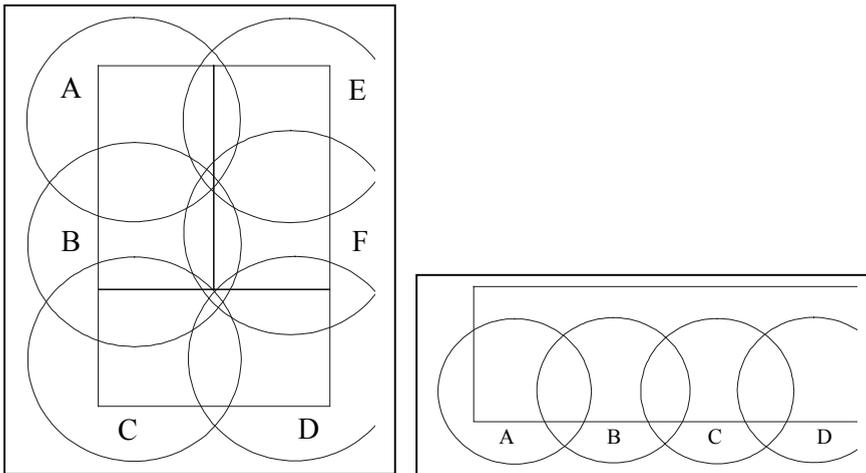


Abb. 3: Haptische Räume

1. Teil der Abbildung: Gruppentisch

Man hat „Zugriff“ jeweils auf den unmittelbaren Nachbarn bzw. auf die Nachbarin. Auf dem Tisch sind zumindest ein Teil der Materialien auch der anderen Tischgruppenmitglieder erreichbar, zudem kann man sich (akustisch und visuell) mehreren gleichzeitig zuwenden.

2. Teil der Abbildung: Tischreihe

In diesem Fall sind die räumlichen Verhältnisse asymmetrisch gestaltet: Während B gleichermaßen auf A und C zugreifen kann, ist A auf B angewiesen. B und C, die über die doppelten Optionen verfügen, sind allerdings auch doppeltem Risiko ausgesetzt.

Wir halten fest: Hinsichtlich der haptischen Räumlichkeit ist man (in der Regel) auf die vom eigenen Sitzplatz aus erreichbaren Objekte verwiesen. Demgegenüber gibt es Strategien, den eigenen haptischen Raum zumindest kurzfristig zu erweitern und auszudehnen: Strategien, die entweder auf der Mobilisierung von Objekten oder der Mobilisierung des eigenen Körpers beruhen. Zu ersteren zählt etwa das schon erwähnte Briefchen-Schreiben, aber auch das *Weitergeben* aller Arten von Objekten, etwa Heften, Büchern, Stiften oder auch Süßigkeiten.¹³ Indem man etwas ‚losschickt‘ und zu einer ganz bestimmten Adresse im Klassenzimmer befördern lässt, hat man den eigenen haptischen Raum mit demjenigen der anderen Person verbunden.

Die strategische Ausweitung des haptischen Raumes durch die Mobilisierung von Objekten beruht auf der gezielten Kooperation einer ganzen Reihe von Beteiligten. Der Zettel muss ja ‚von Hand zu Hand wandern‘. Das Weitergeben von Dingen wird unseren Beobachtungen zufolge normalerweise nicht verweigert. Die Kooperation bei dieser Form der Erweiterung von Raum scheint zu den Selbstverständlichkeiten der Schülerkultur zu gehören, die man zu gegebener Zeit auch selbst in Anspruch nehmen möchte.

Die andere Strategie zur Ausweitung des haptischen Raums, die auf der *Mobilisierung des eigenen Körpers* beruht, ist noch komplizierter zu bewerkstelligen. Aufzustehen und den eigenen Platz zu verlassen kann nicht unbemerkt bleiben, es muss sich also im Rahmen des Offiziellen oder zumindest Halboffiziellen bewegen. Tatsächlich gibt es einige wenige legitime Möglichkeiten, sich während des Unterrichts von seinem Platz fort zu begeben. Diese variieren stark mit der Unterrichtsform und der Lehrperson, sie sind aber fast immer mit der Funktion des Holens oder Wegbringens von Gegenständen verbunden. Wenn sich dringend benötigte Dinge außerhalb des zugewiesenen haptischen Raums befinden, darf man unter Umständen diesen dorthin verlagern. Der ‚Trick‘ besteht nun darin, dass die im *Holen* begründete Mobilität zusätzliche Optionen eröffnet, die „am Weg“ liegen. Alles und alle, die zwischen dem eigenen Platz und etwa dem Regal liegen, aus dem etwas zu holen ist, sind kurzfristig erreichbar. Man kann einen (offiziell legitimierten) Gang durch das Klassenzimmer nutzen, um z.B. einen Brief persönlich zuzustellen – aber auch etwa für einen kurzen Schlag auf den Rücken eines Mitschülers im Vorbeigehen oder einen raschen Diebstahl. So etwas ist kaum zu kontern, weil das Opfer sitzen bleiben muss, während man selbst sich schon wieder entfernt hat.

Tonne kommt an unserem Tisch vorbei: Er habe Jens sein Handy geklaut, sagt er lachend. Jens findet das nicht so lustig, er bekommt es von Tonne zurück, es scheint ein teures „Nokia“ Gerät zu sein. Auf seinem weiteren Rückweg zu seinem Platz bleibt Tonne hinter Sven stehen und flüstert ihm etwas ins Ohr. Beide lachen ausgiebig und breit. Auch als Tonne wieder auf seinem Platz sitzt, blickt Sven noch zu ihm hinüber und beide lachen geradezu demonstrativ weiter.

Die Kontaktmöglichkeiten werden strategisch in die zurückzulegenden Wege eingebaut: ein kleiner Umweg, der bei einem Freund vorbeiführt, ein kurzes Verweilen an dessen Platz (wenige Sekunden!) – das sind beträchtliche Erweiterungen des eigenen Handlungsraumes, die von Tonne in diesem Beispiel ostentativ gefeiert werden.

Während das Holen benötigter Gegenstände also die geläufige Legitimation für das Verlassen des Platzes darstellt, dient das Entfernen missliebiger Objekte dem gleichen Zweck, allerdings seltener – es muss einsichtig sein, dass dies keinen Aufschub duldet.

An Jens' Brotdose klebt ein Kaugummi. Handelt es sich um die heimtückische Tat einer Mitschülerin? Von hier aus habe ich das nicht mitbekommen. Jedenfalls geht Jens laut schimpfend zum Papierkorb, um seine Brotdose zu säubern. Das gelingt aber nicht, er beschließt wohl, ein Waschbecken aufzusuchen, jedenfalls verlässt er den Klassenraum. Die Lehrerin lässt ihn gewähren, es ist auch plausibel, dass Jens das Kaugummi los werden will. Dieses scheint jedoch am Papierkorb festgeklebt, jedenfalls zieht Jens mit der Brotdose einen langen Kaugummifaden durch die offene Klassenraumtür hinter sich her. Er hängt gewissermaßen noch fest am Papierkorb – das sieht schon sehr grotesk aus, ich muss lachen.

Jens gelingt es, seine Notlage so eindringlich in Szene zu setzen, dass sie sogar das Verlassen des Klassenzimmers zu legitimieren vermag – den größten denkbaren Mobilitätsgewinn in der Unterrichtssituation! Dass Jens dann doch durch die Tücke des Objekts an das Klassenzimmer gebunden bleibt, macht die Komik der Situation aus.

5. Zusammenfassende Überlegungen

Die Betrachtungen nahmen ihren Ausgang vom Eindruck des teilnehmenden Beobachters im Klassenzimmer, dass die räumlichen Verhältnisse von unmittelbarer Relevanz für die Strukturierung des Schülerverhaltens sind. Stillgestellten Körpern stehen schweifende Blicke, geflüsterte Unterhaltungen und wandernde Briefchen entgegen. Gesucht wurde dann nach einem Raumbegriff, der beides zu erfassen vermag: räumliche Bedingungen des Schülerhandelns und zugleich Räume als Ergebnis von Schülerhandeln. Eine solche Vorstellung von Raum entspricht der von Giddens (1995, S. 430) formulierten „Dualität von Struktur“. Sie thematisiert Raum als eine Struktur, die sowohl das Medium als auch das Resultat des Verhaltens darstellt, das sie „in rekursiver Weise organisiert“. Um den Raumbegriff über das (gebräuchliche) Verständnis vom Raum als Bedingung und Medium des Verhaltens hinaus zu erweitern in Richtung eines Resultats von Verhalten, war an die Überlegungen von Löw (2001) zur Relationalität von Räumen anzuschließen.

Das raumkonstituierende Verhalten im Klassenzimmer wurde entlang der verschiedenen Sinnestätigkeiten differenziert, wobei sich erwies, dass die jeweils resultierenden räumlichen Optionen sehr unterschiedlich strukturiert sind. Im Bereich visueller Räume besteht die grundlegende Strukturierung in der Platzierung der Beteiligten und in deren sich überschneidenden Gesichtsfeldern. Visuelle Räume werden strukturiert durch das Blickverhalten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer und durch die wechselseitige Beobachtung des Blickverhaltens. In der Dimension der Akustik kann die Regulierung der Lautstärke der eigenen Äußerungen als die entscheidende Form der Strukturierung von Räumen gelten. Wir haben gesehen, wie akustische Sonderräume durch Lautstärke von einem allgemeinen akustischen Raum differenziert und in diesen eingelagert werden können. Hinsichtlich haptischer Räume geht es unmittelbar um die Immobilität des Körpers innerhalb der Sitzordnung. Auf die Mobilisierung von Objekten und die (befristete) Mobilisierung des eigenen Körpers richten sich Strategien zur Erweiterung des haptischen Raums.

Ich habe die verschiedenen Dimensionen von Räumlichkeit für die Zwecke der Analyse unterschieden, um auf ihre je spezifische Strukturiertheit aufmerksam zu machen. Für die Teilnehmer jedoch stellen sich die räumlichen Bedin-

gungen und Effekte ihres Handelns auch als ein Zusammenhang dar: Einerseits sind die genannten Dimensionen gleichermaßen und gleichzeitig zu beachten, andererseits ergeben sich interessante Optionen durch die Verlagerung von Aktivitäten von der einen Raum-Dimension in die andere. Wenn sich etwa die Bedingungen für eine flüsternde Unterhaltung verschlechtern durch eine Herabsetzung des allgemeinen Geräuschpegels, mag eine Verständigung mit Blicken noch möglich sein oder die Verschriftlichung als Briefchen.

Worin besteht also der Ertrag der vorgeschlagenen Perspektive auf das Geschehen im Klassenzimmer für die Analyse von Schülerverhalten? Dazu seien an dieser Stelle noch einige Überlegungen skizziert, deren Fruchtbarkeit sich zum Teil erst noch in weiteren Untersuchungen erweisen muss.

- Zunächst einmal macht die Raumanalyse auf die *Gleichzeitigkeit* diversen Geschehens innerhalb des Klassenzimmers aufmerksam, das sich in unterschiedlichen und zum Teil voneinander unabhängigen Räumen abspielt. Die Fiktion von der Einheit des Klassenraumes löst sich auf, und die Komplexität von Abläufen in einander überlagernden Räumlichkeiten wird in den Blick gerückt. Die Analyse jeden konkreten Schülerverhaltens müsste also danach fragen, auf welche Räume es sich bezieht und welche (Form von) Räumlichkeit es konstituiert.
- Zum zweiten ist zu untersuchen, wie sich räumliches Verhalten mit der *Gestaltung von Beziehungen* innerhalb der Schulklasse verknüpft. Dabei wäre etwa an Goffmans (1974) Überlegungen zu den „Territorien des Selbst“ zu denken, die die Ansprüche von Personen im alltäglichen Umgang miteinander konturieren und zugleich die Gestaltung von „Beziehungen“ als territoriale Zulassungen beschreiben. Im Kontext des Klassenzimmers stellen sich ganz elementare Fragen: Wie schützt man sich vor der Omnipräsenz und Zudringlichkeit der Blicke? Wie nimmt man andererseits Blickkontakt auf und gestaltet diesen? Wie sind die Intimität und Exklusivität akustischer Sonderräume gegenüber den Ausgegrenzten zu handhaben und zu legitimieren? Welches sind schließlich die zu verteidigenden Grenzen des „persönlichen Raums“ (Goffman 1974, S. 56ff.) und welche Möglichkeiten ergeben sich aus der Erlaubnis zur Überschreitung dieser Grenzen?
- Drittens sei auf das Thema der *Nachbarschaft* im Kontext der Schulklasse hingewiesen: Die Analysen zu räumlichen Ordnungen innerhalb des Klassenzimmers haben in allen drei angesprochenen Dimensionen auf die fundamentale Bedeutung des Nebeneinander-Sitzens aufmerksam gemacht. Wer nebeneinander sitzt wird gemeinsam wahrgenommen. Richtet sich der Blick der Lehrerin auf die Nachbarin, muss man selbst auch davon ausgehen, sich in ihrem Blickfeld zu befinden, zieht der Nachbar alle Blicke auf sich, gerät man auch selbst in das Scheinwerferlicht. Im Bereich der Akustik ist es nur die unmittelbare Nachbarschaft, die die exklusive Möglichkeit des separierten Raumes im Flüstern ermöglicht. Und hinsichtlich der haptischen Räume zeichnet sich das Nebeneinander-Sitzen durch die Möglichkeit wechselseitigen Zugriffs auf den persönlichen Besitz und den Körper des anderen aus. Dabei bleibt zu beachten, dass diese Nachbarschaft innerhalb der Sitzordnung, die ein weitreichendes Aufeinander-verwiesen-sein begründet, nur zum Teil auf Freiwilligkeit beruht. Zwar gibt es oft die Möglichkeit, diesbezüglich Wünsche anzumelden, aber die letzte Entscheidung über die Sitzordnung behält sich in aller Regel die Lehrperson vor.

- Nicht nur hinsichtlich der Nachbarschaft bestimmt die *Platzierung innerhalb der Sitz-Ordnung* die je spezifischen räumlichen Bedingungen des Schülerhandelns: Die Entfernung zum Tafelbereich und zum bevorzugten Aufenthaltsort der Lehrerin (aber möglicherweise auch die Entfernung zum Papierkorb oder Regal), die Anzahl der Mitschüler im eigenen Rücken, die Möglichkeit zwischendurch einen Blick aus dem Fenster zu werfen, die Anordnung des eigenen Tisches im Verhältnis zu anderen, bis hin zur Körpergröße der unmittelbar davor sitzenden Mitschülerin, hinter der man gesehen wird oder nicht, bestimmen die spezifischen räumlichen Qualitäten eines „Platzes“. Jeder einzelne Sitzplatz im Klassenzimmer erscheint als einer jener „Orte“, die die Konstitution von Raum systematisch hervorbringt und die gleichzeitig „die Entstehung von Raum erst möglich machen“ (Löw 2001, S. 198). Hier wären nun zahlreiche Beobachtungen zur Bedeutung der Sitz-Ordnung anzuführen, zu Prozessen der Identifizierung mit dem eigenen Platz oder der Abgrenzung von unerwünschten Nachbarschaften. Es bleibt Aufgabe weiterer Untersuchungen, die Bestimmung spezifischer Varianten des Schüler-Seins mit Platzierungen im Raum und etwa dem Thema der „Nachbarschaft“ zu verbinden.
- Die Betrachtung von Unterricht ist bislang stark von der Dimension der Zeit dominiert: Unterrichtsverläufe werden in ihrer Sequenzierung oder Phasierung analysiert und Wechsel der Unterrichtsformen werden als Zäsuren im Kontinuum der Zeit beschrieben. Demgegenüber erscheint es vielversprechend, auch die räumlichen Bedingungen und Effekte verschiedener Unterrichtsformen und -situationen in den Blick zu nehmen: Wie wird Räumlichkeit jeweils strukturiert?¹⁴ Welche „Orte“ und welche Formen der „Regionalisierung“ (vgl. Giddens 1995) konstituieren sie? Die hier angeführten Beobachtungen entstammen im wesentlichen „frontalen“ Unterrichtssituationen, wie sie den Unterrichtsalltag quantitativ auch deutlich dominieren. Entsprechend wäre jedoch zu fragen, inwieweit andere Unterrichtsformen andere räumliche Bedingungen für das Schülerhandeln aufweisen. Die Beobachtung von Unterricht und Schülerverhalten insgesamt dürfte an Auflösungsvermögen gewinnen, wenn sie die detaillierte Analyse räumlicher Verhältnisse im Klassenzimmer einbezieht.

Anmerkungen

- 1 Zur Geschichte des Klassenzimmers und seiner Reformen vgl. Göhlich (1993).
- 2 Wegweisend auch für eine „Soziologie des Raums“ G. Simmel (1993 [1903]), dem Raum allerdings noch als „an sich wirkungslose Form“ gilt, die inhaltlich erst durch die „psychologischen“ bzw. sozialen Kräfte gefüllt werde.
- 3 Das Projekt läuft unter dem Titel „Jugendkultur in der Unterrichtssituation“ seit Oktober 2001 am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Unter der Leitung des Autors arbeiten Hedda Bennewitz und Michael Meier als wissenschaftliche und Michaela Böhme, Kerstin Jergus und Steffen Kleint als studentische MitarbeiterInnen in dem Projekt. Die AutorInnenschaft der Feldnotizen ist vermerkt, sofern diese nicht vom Autor dieses Beitrages stammen.
- 4 Zum ethnographischen Forschungsprozess vgl. Hammersley/Atkinson (1995) und zur Ethnographie als Verknüpfung verschiedener Schreibstrategien vgl. Emerson/Fretz/Shaw (1995).

- 5 Eine ähnliche Perspektive nehmen Rusch und Thiemann (2003, S. 5) in einer neuen Schul-Ethnographie ein: „Zu undifferenziert hängt die Schulwissenschaft am Bild der Schulklasse als einem wabernden, unklaren Block fest, der von der steuernden, planenden Zentralmacht kollektiv bewegt wird. (...) Die Schulklasse kommt vielmehr einem Schauplatz nahe, der von wechselnden Akteuren besetzt wird, deren Handlungen unter den Augen eines wachsamen Publikums stattfinden“.
- 6 Geruchs- und Geschmackssinn vernachlässige ich, obgleich zumindest ersterer im Kontext des Klassenzimmers keineswegs irrelevant ist. Doch in diesen Dimensionen erscheint die Beobachtung und Datenerhebung noch schwieriger.
- 7 Bis hierhin hatten wir v.a. die Anordnung von Tischen in parallelen Reihen, die „frontale“ Sitzordnung im Blick. Zu beachten gilt, dass sich die Verhältnisse etwa bei der Anordnung der Tische in „Gruppen“ zum Teil anders darstellen. Hier sind die visuellen Räume komplexer und dezentrierter, da allerdings dennoch vieles „vorne“ stattfindet, kommt es bisweilen zu skurrilen Verrenkungen der Körper.
- 8 Vgl. zur „rituellen“ Bedeutung des Tafelbereiches Göhlich/Wagner-Willi (2001).
- 9 Schülerverhalten in dieser Konstellation wurde als „Taktiken der versteckten Abwehr“ und als subversive Form der Selbsterhaltung in der „Zwangssituation“ des Unterrichts (Heinze 1976, S. 11) charakterisiert. Dieser Aspekt soll hier auch nicht in Abrede gestellt werden, die Beispiele dokumentieren jedoch durchaus auch den Spaß an der strategischen Ausweitung des Spiel-Raumes.
- 10 Ähnliches beschreibt auch schon Zinnecker (1978, S. 95): „Da sie sich in einem Raum mit Wächterautorität befinden, müssen die Schüler Sicht- und Hörbarrieren improvisieren, die den gut überschaubaren und kontrollierbaren Ort in eine unübersichtliche Landschaft kleiner ökologischer Nischen und persönlicher Depots verwandelt.“
- 11 So heißt es etwa in einer Notiz von Hedda Bennewitz: *Wenn die Lehrerin spricht, dann sprechen auch die Schülerinnen und Schüler. Wenn diese schreibt, reden sie nicht.*
- 12 „Tonne“ wird auch im Feld immer mit dem Spitznamen genannt. Das Pseudonym „Tonne“ hat er sich selbst ausgedacht.
- 13 Zum Austausch von Naschwerk in der Schulklasse vgl. Weißköppl (2001).
- 14 Vgl. Leander (2002) als Beispiel einer mikroskopischen Analyse der Errichtung und Verschiebung von „social spaces“ durch die Ausrichtung von Köpfen und Aufmerksamkeitsrichtungen.

Literatur

- Breidenstein, G./Kelle, H.: Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. In: Die Deutsche Schule 94 (2002), Heft 3, S. 318-329
- Breidenstein, G.: Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen. In: Breidenstein, G./Combe, A./Helsper, W./Stelmaszyk, B. (Hrsg.): Forum Qualitative Schulforschung 2. Opladen 2002, S. 11-28.
- Breidenstein, G.: Peer-Interaktion und Peer Kultur. In: Helsper, W./Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Opladen 2004 (im Erscheinen)
- Ecarius, J./Löw, M. (Hrsg.): Raumbildung Bildungsräume. Über die Verräumlichung sozialer Prozesse. Opladen 1997
- Emerson, R./Fretz, R./Shaw, L.: Writing Ethnographic Fieldnotes. Chicago/London 1995
- Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Frankfurt a. M. 1976
- Foucault, M.: Andere Räume. In: Wentz, M. (Hrsg.): Stadt-Räume. Die Zukunft des Städtischen. Frankfurt a. M. 1991, S. 65-72
- Giddens, A.: Die Konstitution der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1995
- Goffman, E.: Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung. Frankfurt a. M. 1974
- Göhlich, M.: Die Pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim 1993

- Göhlich, M./Wagner-Willi, M.: Rituelle Übergänge im Schulalltag. In: Wulf, C. u.a. (Hrsg.): Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001, S. 119-204
- Hammersley, M./Atkinson, P.: *Ethnography. Principles in Practice*. London 1995
- Heinze, T.: *Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern*. München 1976
- Kalthoff, H.: *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M. 1997
- Kelle, H.: „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Hirschauer, S./Amann, K. (Hrsg.): *Die Befremdung der eigenen Kultur*. Frankfurt a. M. 1997, S. 138-167
- Leander, K. M.: *Silencing in Classroom Interaction: Producing and Relating Social Spaces*. In: *Discourse Processes* 34.2 (2002), S. 193-235
- Liebau, E./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hrsg.): *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie*. Weinheim 1999
- Löw, M.: *Raumsoziologie*. Frankfurt a. M. 2001
- Rehbock, H.: *Neben-Kommunikationen im Unterricht*. In: Baurmann, J. u.a. (Hg.): *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nicht-offiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts*. Braunschweig 1981, S. 35-84
- Rusch, H./Thiemann, F.: *Mitten im Kampfgetümmel. Ethnographische Reportagen aus den Klassenzimmern*. Hohengehren 2003
- Simmel, G.: *Aufsätze und Abhandlungen 1901-1908, Band II*. Frankfurt a. M. 1993
- Weißköppel, C.: *Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse*. Weinheim/München 2001
- Willis, P.: *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt a. M. 1979
- Woods, P. (ed.): *Pupil Strategies: Explorations in the sociology of the school*. London 1980
- Zinnecker, J.: *Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler*. In: Reinert, G.-B./Zinnecker, J. (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb*. Reinbek 1978, S. 29-116

Michael Meier

Das Mona Lisa Problem – Methodische Anmerkungen zur Verbalisierung von ‚Sozial Leisem‘

Das DFG-Projekt „Jugendkultur in der Unterrichtssituation“ untersucht peerkulturelle Dimensionen von Unterrichtswirklichkeiten.¹ Das Forschungsdesign sieht vor, zwei maximal kontrastierende Unterrichtskulturen mit ethnographischen Methoden zu beschreiben. Im Zuge meiner Mitarbeit im Projekt habe ich mich als Ethnograph mit einer auffallend ‚renitenten‘ Schulklasse einer reformpädagogischen Gesamtschule auseinander zu setzen.² Gerade ihre Kunstfertigkeit, ‚Unterricht in Chaos zu verwandeln‘, sensibilisierte mich für ‚sozial laute‘ und ‚sozial leise‘ Phänomene und die Probleme ihrer Fokussierung, Beobachtung, sprachlichen Fixierung und Interpretation. Unter ‚sozial lautem‘ Verhalten verstehe ich zum einen wortwörtlich lautes Tun (Sprechen, Schreien, etc.), das die Aufmerksamkeit auf sich zieht, aber auch Handlungen, die aufgrund ihrer Besonderheit ‚wahrnehmungsdominant‘ sind, wie z.B. mit Wasser spritzen oder jemanden schallend ohrfeigen. ‚Sozial leises‘ Handeln hingegen meint dasjenige Verhalten, das nicht in besonderer Weise Beobachtung auf sich zieht, wie z.B. kurzes Wispern oder die Kommentierung eines coolen Spruchs mit einem gelangweilten Blick. Der Text wird im Folgendem als Erfahrungsbericht einige Anmerkungen zum skizzierten Problemkreis der Verbalisierung von ‚sozial Leisem‘ treffen.³

Die Arbeit eines Ethnographen besteht zunächst darin, zu beobachten und schriftlich zu fixieren, was er gesehen und gehört hat. Das ist mitunter gar

Das Mona Lisa Problem



„Oh nein“, stöhnt der Ethnograph, „schon wieder soll ich Mona ethnographieren. Und nachher heißt es wieder von den Kollegen, ich wär’ wieder meinen Projektionen aufgesessen.“

nicht einfach, insbesondere dann nicht, wenn beispielsweise von den 24 Personen der Beobachtungseinheit Klassenraum mindestens acht gleichzeitig sprechen, lachen, qua Gestiken und Mimiken kommunizieren, Zettelchen schreiben, Löcher in die Bänke schnitzen oder sich durch den Raum bewegen, kurzum: Aufmerksamkeit auf sich ziehen. Die ethnographische Herausforderung besteht darin, den Beobachtungsfokus so zu setzen, dass dem überkomplexen Geschehen angemessen Sinn entnommen werden kann. Am folgenden Protokollauschnitt lässt sich diese Herausforderung verdeutlichen:

Es ist zu Anfang ein ziemliches Chaos im Raum. Vorne links beobachte ich, wie Olaf einem Mädchen (Valerie?) eine Ohrfeige verpasst, die bis zu mir in die hinterste Reihe schallt. (Das kann doch nicht sein, denke ich mir. Wie hat er diesen Effekt wieder hibekommen? Das Geschehen ist zu weit weg, um es genauer zu beobachten.) In dem Mittelgang zwischen den Tischen, die in zwei Reihen hintereinander stehen, wagen Peter und Gerd ein Tänzchen. Peter hat seinen Arm um Gerd gelegt und ‚führt‘. Die beiden probieren tatsächlich ein paar Tanzschritte hin und her, dann schlingt Peter sein Bein um Gerd's Unterkörper, was wohl einen Tango andeuten soll. Nach einigen weiteren Takten will Peter von mir wissen, ob das „für den Anfang schon ganz gut“ gewesen sei. Das mag ich nicht verneinen. Die Lehrerin Frau Bartholomäus stellt langsam Ruhe her, nicht ohne einzelne namentlich anzusprechen. Die Jungs an meinem Tisch holen Blätter mit Farbmischübungen, die sie wohl das letzte Mal angefertigt haben, heraus. Joseph und Sven lachen über das Werk von Joseph. Es ist tatsächlich nicht sehr differenziert. Joseph legt das Blatt mit den Worten „bin schon fertig“ weg. (Georg Breidenstein)

Die ‚Chaos-Situation Unterrichtsbeginn‘ wird anhand einer Auswahl von vier Szenen beschrieben, die sequenziell angeordnet werden. Dabei schweift der Blick des Ethnographen von der schallenden Scherz-Ohrfeige über das Tangotänzchen unter Jungen und das Bemühen der Lehrerin, Ruhe herzustellen, hin zum Spott der Schüler über ein misslungenes Werk. Gemeinsames Kennzeichen dieser Szenen ist, dass sie allesamt (mehr oder weniger) aufmerksamkeitserheischend und damit ‚wahrnehmungsdominant‘ sind: So tritt das „Lachen“ aus der überkomplexen Masse der Handlungsvollzüge hervor und bindet die Aufmerksamkeit. Dabei ist es sofort möglich, *kognitive Anschlussoperationen* anzuschließen, die die singuläre Handlung des Lachens in einen sinnvollen Bezug – auf der Ebene des Protokolls: einer Szene – einbetten und auf diesem Wege Sinn zuschreiben: Wer lacht? Warum lacht diese Person? Wie wird gelacht? Über wen oder was wird gelacht? Wie reagiert der Ausgelachte? Wer lacht mit dem Lachenden? Wovon ist dieses Lachen Ausdruck – vielleicht von Spott, Langeweile, Häme, Distanz, Amüsement, Arroganz, Liebe, Vertrauen, Leidenschaft, vielleicht ein bisschen Verrücktheit? Lachen mag seinen Ursprung in einer psychischen Befindlichkeit haben oder ein Stimulus zur Exploration sein, es kann als Zeichen von Wohlwollen bei gleichzeitiger Distanzierung Verwendung finden, es mag als gutwillige Kommunikations- oder aber als mutwillige (oder unbewusste) Störungsstrategie benutzt werden, oder es kann als vernichtender Kommentar angewandt werden, dem sprachlich nicht direkt erwidert werden kann, es mag als Moment der Spannungsauflösung und der Einigkeitsbekundung herhalten oder aber auch im Sinne eines Gruppenbildungsprozesses angewandt werden, da es als Erkennungsmerkmal einer Zugehörigkeit zur gleichen Art gilt, usw. Dass der Ethnograph im oben zitierten Fall aus dieser kleinen Auswahl an Deutungsoptionen aller Wahrscheinlichkeit nach die richtige zu wählen wusste (das „nicht sehr differenzierte“ Werk), scheint mir ein deutlicher Hinweis zu sein, dass *Lachen* ein sozial beredtes Phänomen ist, das sich somit auch problemlos rekonstruieren lässt.

In komplexen Situationen (wie z.B. der obigen „Chaos-Situation“) kann *teilnehmende Beobachtung* ihre methodische Stärke sinnlogischer (teilnehmerrelevanter) Selektivität zur Geltung bringen. Dies korrespondiert mit unserer Erfahrung, dass die ebenfalls in diesen „Chaos-Situationen“ entstandenen Audiodokumente aufgrund ‚fehlender‘ Selektivität eine Art polyphones Rauschen produzieren, welches für unsere Zwecke des Verstehens sozialer Situationen nahezu unbrauchbar ist. Für uns stellt sich folglich nicht die Frage, ob das *Selektionspotential* eines teilnehmenden Beobachters ‚objektiveren‘ Erhebungsmethoden nachzuordnen wäre, sondern vielmehr, welcher Art dieses zu sein hat. Denn gerade der situative Orientierungszwang für den teilnehmenden Beobachter, die dominanten Sinnkonstruktionen der Akteure zu rekonstruieren, stellt zwar einerseits ein besonderes Verstehenspotential bereit⁴, aber dieser Blick verführt andererseits dazu, diejenigen Handlungsträger zu vernachlässigen, die sich nicht durch besonders wahrnehmungspsychologisch aufdringliche Aktivitäten hervortun. In Zahlen gesprochen: In der ersten Erhebungsphase fand die ‚renitente‘ Sandy in 394 Textstellen Erwähnung, die ‚brave‘ Mona aber nur 36 Mal – und das trotz meines Bemühens, alle Kinder in den Blick zu nehmen! Mit der Selektivität der Teilnehmerperspektive ist es zugleich ‚gelingen‘, Personen zum Verschwinden zu bringen. Es war also vonnöten, eine Perspektive zu wählen, die sich nicht ausschließlich an „action-lastigen“ Situationen orientierte.

Diese Einsicht wurde bestärkt durch die Beobachtung, dass ‚sozial leise‘ Phänomene wie Gestiken, Mimiken und persönliche Erscheinung für das Handeln der Akteure eine hohe Bedeutung besitzen. Im folgenden Protokollausschnitt geht es um die Lehrerin Frau Frank, die (irrtümlicherweise) davon ausgeht, dass die Situationsdeutungen der Lehrerin für unser Forschungsvorhaben maßgebliche Interpretationshilfen bereithalten würden und mich in Folge dieser Annahme wie ihren Praktikanten behandelt.

1. Tag der dritten Felderhebung, Mathearbeit, erstes Mal bei Frau Frank. (...) Ich versuche, mich den offeneren Gesprächsangeboten und Fokussierungsvorschlägen der Lehrerin sehr freundlich zu entziehen, was mir aber nicht so recht gelingen will. Nun gut, dann ergebe ich mich eben der Lehrerperspektive und lasse mich über ihre Arbeit aufklären (...) Sehr wichtig, so erfahre ich, wäre es, die Kinder von vorne zu sehen (meine übliche Beobachtungsposition ist seitlich, nach Fr. Frank ist das keine günstige Perspektive). In den Gesichtern könne man sehr viel lesen – und wie zu erwarten, beobachtet Frau Frank die Gesichter ihrer Schüler sehr genau. Für sie – so scheint es – stellt die Mimik eine Art Nebenkommunikationskanal zum offiziellen Unterrichtsgeschehen dar. Inmitten ihrer Ausführungen entdeckt sie ein allzu fragendes Schülergesicht und eilt prompt hin, um Hilfestellung anzubieten. (...) Kurz vor Stundenende lässt mich Frau Frank wissen: „Achten Sie auf die verbissenen Gesichter, wenn ich sage, dass sie jetzt fertig werden sollen.“ Ich frage Frau Frank, ob man an den Gesichtern ablesen könne, ob die Kinder, die sich melden, die Aufgabe wissen würden – oder nicht? – Ja, erfahre ich, mit relativer Sicherheit könne man das.

Diesen Ausführungen folgend läge der Schluss nahe, dass ein wichtiger Bestandteil des Schülerjobs darin bestünde, in den richtigen Situationen wissend oder zumindest denkend auszusehen. Meiner Einschätzung nach ist dies nur für bestimmte Unterrichtssituationen und nur für bestimmte Personen in „meiner Klasse“ wirklich bedeutsam – das Deutungsmuster der Lehrerin soll hier nicht über Gebühr strapaziert werden. Aber Aussagen wie diese machen deutlich, welche Relevanz Visualität im Feld genießt. Daher sollte auch die Aufmerksamkeit der Ethnographie auf solchen Gegenständen wie z.B. Mimik und Gestik, ja sogar auf der persönlichen Erscheinung liegen (vgl. auch Geser 1990).

Ich hatte also einen Blick zu erlernen, der auch ‚Langweiliges‘ und Unauffälliges zu würdigen wusste, um ‚sozial leisere Personen‘ als dauerhafte Teilnehmer- und Handlungsträger der Unterrichtssituation zu entdecken – die sie ja qua Anwesenheit und Mitgliedschaft unzweifelhaft sind. D.h., dass ich beispielsweise auch die Schüler ethnographisch zu beobachten hatte, die inmitten des überbordenden Chaos einer Freiarbeitsstunde nichts anderes tun, als still vor sich hin zu warten, mit missliebiger Mimik zu schweigen oder wie eine Mona Lisa unergründlich vor sich hin zu lächeln.⁵

Es ist das pausentypische Chaos in der Klasse – und das obwohl Frau Jansen im Klassenraum zugegen ist und um Ruhe brüllt. (...) Mona sitzt aufrecht, Blick in Richtung Frau Jansen gewendet, die Hände liegen ebenso wie die Utensilien (Etui, Hefte, Taschenrechner) geordnet auf dem Tisch. Ein leichtes Schulterrucken, ein unschlüssiges Zucken umspielt ihre Mundwinkel. Sie wirft einen flinken Blick herab auf ihren Tisch, dann schräg rechts zu Frederik, der lautstark mit Florian über Drogen redet. Ein leises, anerkennendes Schmunzeln huscht ihr kurz über das Gesicht. Dann geht der Blick wieder nach vorn zur Tafel. Sie fasst sich, wartet unbeweglich gerade sitzend, dass es losgeht, erwartungsvoll.

Mit der Würdigung des ‚sozial Leisen‘ ging – quasi unter der Hand – eine Veränderung des Forschungsgegenstandes einher. Waren zuvor Interaktionsvollzüge im Fokus und somit soziologischer Gegenstand, hatte ich es nun mit mikroskopischen Verhaltenselementen zu tun und ‚entdeckte‘ Mimiken und ‚Mikrogesten‘, die es zu erfassen und zu deuten galt. Dies ist insofern eine besondere Herausforderung, als nonverbale Kommunikationen aufgrund ihrer sozialen Sprachlosigkeit nicht zweifelsfrei eindeutig und präzise adressierbar sind und somit immer ein Stück weit ‚situativ-diffus‘ und interpretatorisch offen bleiben. Ein Gesichtsausdruck lässt sich nicht zitieren – und die interaktive Bezugnahme durch ein Lächeln verbleibt ebenfalls situativ etwas vage.

Ich versuchte, über die kontinuierliche Beobachtung einzelner Personen über eine ganze Unterrichtsstunde hinweg sowohl ‚sozial laute‘ als auch ‚sozial leise‘ Verhaltensweisen in den Blick zu bekommen. Nicht mehr das, was sich situativ aufdrängte, sondern das, was die einzelne Person in der Unterrichtssituation tat, entwickelte sich zunehmend zum analytischen Gegenstand. Nahm ich in der ersten Erhebungsphase noch vier Schüler eines Gruppentisches in den Blick, so beschränkte ich mich in der folgenden Erhebungsphase bereits auf zwei, um zuletzt in der dritten Feldphase nur noch einer Person Aufmerksamkeit zu zollen.⁶ Ich versuchte, Unterricht oder andere ‚sozial laute‘ Geschehnisse nur noch insofern in meinen Feldprotokollen zu berücksichtigen, wenn diese für die beobachteten Personen auch tatsächlich von Relevanz zu sein schienen (diese z.B. zu jenen Orten schauten, an denen es ‚action‘ gab). Mir lag daran, die impliziten ‚Deutungen‘ der Teilnehmer, die sie der Situation zuzuschreiben schienen, (soweit erkennbar) für meine Beschreibung zu nutzen.

Sandra schaut zu Holger rüber (und hört ihm vermutlich auch zu). Ein Grinsen erscheint in ihrem Gesicht. Bald ist dieses Grinsen wieder weg. Sie verfolgt mit ihren Blicken (und vermutlich auch mit ihren Gedanken) die jeweiligen Sprecher (Thomas, Detlev, Karsten). Karsten erzählt lang und breit von seinen Leseerlebnissen in (s)einer jovial-selbstgefällig-selbstverständlichen Art (die perfekt darüber hinwegtäuscht, dass er den Text eigentlich nur vom Hörensagen her kennt). Sandra verfolgt nun, wie sich Mirko über den Text äußert. Sie wirft ihm – nachdem er eine lustige Bemerkung tat – einen Blick zu, der zwischen Interesse, Distinktion und Koketterie oszilliert. Gerade die feinen – nahezu unsichtbaren – Nuancierungen ihres Mienenspiels haben kommentarhaften Charakter. Bis 12:42 verändert sich die Körperhaltung bei Sandra nicht – einzig ihr Gesicht wendet sich den Spre-

chern zu, einzig die flüchtigen Nuancierungen im Mienenspiel lassen Ahnungen erwachen. Sie wirkt insgesamt sehr aufmerksam, interessiert. Jetzt schlägt sie ihr linkes Bein über ihr rechtes. (...) Sandra sitzt immer noch exakt genauso da (seit ihrer letzten Bewegung). Ihre Miene ist zu einer Art Dauermaske geworden – einzig ihr Hals (vertikale Rotationen zum Fixpunkt ihrer Aufmerksamkeit) und ihre Augen (Bewegungen horizontal wie vertikal, manchmal auch diagonal) verändern sich. (...) Sie wirkt nun – von ihrer Mimik her – leicht beleidigt.

Auch wenn diese Beschreibung nah und detailliert an das Verhalten der Schülerin heranreicht, machte ich in allerlei Interpretationszusammenhängen⁷ die Erfahrung, dass in der Wissenschaftspraxis das Sprachtranskript als das härteste Datenmaterial behandelt wird, dicht gefolgt von Beobachtungsprotokollen, die (sozial laute) Interaktionsabläufe nachvollziehen. Protokolle, die ‚sozial Leises‘ zum Sprechen bringen, gelten meiner Erfahrung nach nur bedingt als verlässliche Datenquelle. Die Rhetorik dieser Protokolle gerät meist ebenso in den Fokus der Analyse wie die Gegenstände selbst, die ein solches Protokoll abzubilden sucht: Wer schreibt hier? Aus welcher Perspektive schreibt dieser jemand? Was beschreibt er vom überkomplexen Geschehen? Welches Vokabular benutzt er? Schreibt dieser Autor über ein repräsentatives Geschehen, gar über eine repräsentative Praxis? – Diese nahezu reflexartige Re-Konstruktion dieser Sorte Daten mag zwei Gründe haben. Einerseits ist ein ‚sozial leises‘ Phänomen schlichtweg als ‚sozial leise‘ anzusehen, und frei nach Nietzsche könnte man sagen: Wer schlecht hört, projiziert gern hinzu. Andererseits könnte eine derart nah heranreichende Beschreibung gewisse Anstandsgrenzen unterschreiten und möglicherweise voyeurhaften Charakters sein. Zudem ist die Erfahrung im Alltag eher ungewöhnlich, den situativen Kontext von Situationen wie Schweigen erhellen zu wollen – es sei denn, das Schweigen ist z.B. eisig und somit sozial beredt. Um empirisch „zweifelsfreies“ Material zu produzieren – so die implizite Unterstellung –, müsste sich mit gleicher kognitiver Selbstverständlichkeit zur Rekonstruktion des Lachens (siehe oben) nach Anschlussoperationen der Beobachtungseinheit „Schweigen“ fragen lassen, um die Szene einer Unterrichtssituation zu erhellen: Wer schweigt? Warum schweigt diese Person? Wie wird geschwiegen? Über wen oder was wird geschwiegen? Etc. Was im Falle des Phänomens ‚Lachen‘ auf der Ebene *sinnvoller* kognitiver Anschlussoperationen in der Beobachtungssituation (in aller Regel) mühelos gelingt und somit Handlungen als Szene beschreibbar werden lässt, scheint im Fall des Schweigens nur noch projektiv, bestenfalls formal oder ex post unter erheblichen gedankenexperimentellen Verrenkungen nachvollziehbar.

Aber können die markierten Herausforderungen und Probleme wirklich bedeuten, dass ich als Ethnograph mit dem Schreiben aufhören sollte, wenn Feldteilnehmerinnen und -teilnehmer anfangen zu schweigen? Ist dies nicht eben schon die unreflektierte Übernahme der ‚action-Perspektivität‘ des Feldes, wenn ich mit meiner Orientierung an ‚sozial lauten Phänomenen‘ all jene zum Verschwinden bringe, die die Unterrichtssituation (verbal) nicht dominieren? Eine empirische Vorstellung von Unterricht, die sich überwiegend an ‚sozial lautem‘ Verhalten orientiert, bekommt nur bestimmte Phänomene, gemeinhin das Hauptphänomen des Unterrichtsgeschehens, in den Blick. Aber der Unterricht als Situation ist ja mehr als das Agieren des Lehrkörpers und markanter bzw. situativ herausgehobener Schüler. Die Fokussierung auf den einzelnen Schüler beleuchtet auch die ‚leiseren‘ Seiten des Unterrichts, die in *quantitativer* Hinsicht den überwiegenden Teil des Geschehens ausmachen: Da ist das Gros der Schü-

ler, die schweigsam mit ihren Blicken und ihrer Mimik den Unterricht kommentieren (Langeweile, Überforderung, (Des-)Interesse, Amüsement usw. anzeigen) oder die sich mehr oder weniger beiläufig mit Zettelchen, Stiften, Handys, Bravo- und Manga-Heftchen etc. beschäftigen. Die Lehrerin Frau Frank bezieht sich explizit auf ‚sozial leise‘ Phänomene, wenn sie Gestiken und Mimiken liest. Aber auch die Schüler beziehen sich nonverbal aufeinander, indem sie sich mit wohlwollenden, kritischen, amüsierten Blicken ihr Wohlwollen, Desinteresse oder ihre Ablehnung anzeigen. Die Unterrichtssituation als solche scheint also eine Überlagerung von verschiedenen Räumen zu sein, kleineren und größeren ‚Mikro-Kosmen‘, die füreinander partiell geöffnet bzw. verschlossen werden.⁸ Eine empirische Unterrichtsforschung, die dieser Komplexität der Situation Unterricht gerecht werden möchte, muss sich folglich auch ‚sozial Leisem‘ zuwenden, hätte sich allerdings auch den oben skizzierten methodischen Problemen bei der Beobachtung, der schriftlichen Fixierung, Interpretation und Analyse zu stellen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu den Beitrag von Georg Breidenstein in diesem Heft.
- 2 Meine Kollegin Hedda Bennewitz beobachtet eine sehr leistungsorientierte Schulklasse an einem traditionsbewussten ‚Elitegymnasium‘.
- 3 Hirschauer (2001) diskutiert (unter methodologischen Vorzeichen) die Verbalisierung des sozial Schweigsamen als grundlegendes Bezugsproblem der Ethnographie.
- 4 Nach Hirschauer und Amann (1997, S. 19) gelingt dies durch die methodisch-rekonstruktive Anpassung des Forschers an den Forschungsgegenstand: „Das Feld ist kein Dschungel, sondern ein sich ständig selbst methodisch generierendes und strukturierendes Phänomen. Aus diesem Grund liegt der Ethnographie – wie auch einigen anderen qualitativen Verfahren – das Postulat zugrunde, daß der Methodenzwang primär vom Gegenstand und nicht von der Disziplin ausgehen muß.“
- 5 Es ist mitunter gar nicht leicht, eine solche Beobachtungsstrategie durchzuhalten. So verliert man erst mit der Zeit das Unwohlsein, das mit dem „Lebendigen-Unberechenbaren“ im Rücken verbunden ist. Zugleich „erleidet“ man eine erstaunliche situative Desorientierung und ist oftmals nicht mehr in der Lage, auf die Teilnehmerfrage „Was war gerade los?“ eine situativ angemessene Antwort zu geben.
- 6 Dies ist selbstredend nicht immer geglückt. Mit dem Wechsel der Beobachtungsstrategie wanderte zugleich das Mikrophon des MD-Recorders vom Gruppentisch an den Hemdkragen der ‚Forschungsopfer‘. Diesen Vorstoß in Fragen der „Belauschungstechnik“ verdanke ich Hedda Bennewitz, die diese Methode für ihre Schulklasse entwickelte, da „ihre“ Kinder derart leise redeten, dass ein Mikrophon in 50 cm Entfernung vom Mund das Gesagte nicht mehr einfing. In meiner Schulklasse bestand das Problem hingegen darin, die (wenn, dann) laute Tonquelle fokussiert zu treffen.
- 7 An dieser Stelle sei allen Kolleginnen und Kollegen sowie allen Assoziierten des Zentrums für Schulforschung und Fragen der Lehrbildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg herzlich gedankt.
- 8 Vgl. zur Bedeutung des Blickens sowie zur Gleichzeitigkeit diversen Geschehens im Klassenraum den Artikel von Georg Breidenstein in diesem Heft.

Literatur

- Amann, K./Hirschauer, S.: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Amann, K./Hirschauer, S. (Hrsg.): Die Befreiung der eigenen Kultur. Ein Programm. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a. M. 1997, S. 7-52
- Geser, H.: Die kommunikative Mehrebenenstruktur elementarer Interaktion. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie 42 (1999), S. 207-231
- Hirschauer, S.: Ethnographisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. In: Zeitschrift für Soziologie 30 (2001), S. 429-451

Rezensionen

Johannes Bilstein

Nicht mehr ganz so fremdes Terrain: Bildinterpretationen in der Erziehungswissenschaft – Rezensionsaufsatz

„Warum sollte es nötig oder auch nur nützlich sein, erziehungswissenschaftliche Analysen an Bildmaterialien durchzuführen?“ (Mollenhauer 1997, S. 247). Mit diesem Satz begann Klaus Mollenhauer seinen Handbuch-Beitrag über „Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation“, der im Jahre 1997 erschien. Seitdem sind mehr als 7 Jahre vergangen, in denen viel geschehen ist, und zwar gerade auf dem Gebiet erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit visuellen Dokumenten. Zwar findet sich auch in der Pädagogik eine durchaus ehrwürdige Tradition des Bildverbots und der Bilderfeindlichkeit (Brumlik 1994), doch zeigt sich bei genauerer Analyse, dass dieser mehr oder weniger latente Ikonoklasmus theoretischen Ausgangslagen und argumentativen Selbstverständlichkeiten geschuldet war, die im Laufe der 1980er Jahre langsam an Bedeutung verloren (Titze 1999). In dem alten, die europäische Diskussion zentral bestimmenden Spannungsverhältnis von Anschauung und Begriff haben sich die Gewichte – man muss wohl sagen: wieder einmal – entscheidend verschoben. Mollenhauers Frage jedenfalls würde man heute kaum mehr so stellen.

Dass Bild-Analysen nicht nur nützliche, sondern notwendige Elemente des wissenschaftlichen Diskurses über Erziehung liefern, ist heute kaum mehr umstritten. Und so gibt es inzwischen eine breite Fülle von erziehungswissenschaftlichen, aber auch allgemein sozialwissenschaftlichen oder kulturwissenschaftlichen Arbeiten, die sich – sei es in Beispiel-Analysen, sei es in methodologischer Reflexion – mit Methoden und Gehalten der Bildinterpretation auseinandersetzen. Christian Ritzi hat dazu eine vorzügliche Übersicht des Diskussionsganges vorgelegt (Ritzi 2003).

Zugleich jedoch behalten die Überlegungen Mollenhauers weiterhin ihre Gültigkeit, sie liefern eine Art Referenz-Dokument für alle weitere Arbeit. Mollenhauer arbeitet nämlich zentrale methodologische Regeln und Muster für jede erziehungswissenschaftliche Bildinterpretation heraus – Grundlagen und Vorgehensfolgen, die auch in der gegenwärtigen Diskussionslage erinnert werden sollten. Er verortet alle Bildinterpretationen im Traditionszusammenhang der klassischen Hermeneutik, bietet so – nicht zuletzt durch den Rückgriff auf Schleiermacher – bereits auf methodologischer Ebene eine enge inhaltliche Verbindung von erziehungswissenschaftlicher Reflexion einerseits und den klassischen Methoden der Interpretation textlichen oder bildlichen Materials in den Nachbardisziplinen andererseits. Ganz konsequent diesem Rückbezug folgend, besteht Mollenhauer auf einer genauen und die jeweiligen Eigenlogiken

berücksichtigenden Einordnung des Materials – nach Epochen, nach Verwendungsarten, nach Sujet-Traditionen. Immer soll das eigene erziehungswissenschaftliche bzw. bildungshistorische Interesse mitbedacht und mitreflektiert werden.

Überschaut man nun, wie sich die Diskussionslage seit 1997 weiterentwickelt hat, so lassen sich die inzwischen erschienenen Beiträge in insgesamt drei Gruppen unterteilen: es gibt – zum einen – einen allgemeinen, vorwiegend philosophisch bestimmten Diskurs über Bildlichkeit, der auch sein pädagogisch-erziehungswissenschaftliches Pendant gefunden hat; es gibt – zum zweiten – eine Diskussion über Bilder als Quellen spezifisch historischer erziehungswissenschaftlicher Forschung und es gibt – drittens – eine Reihe von Beiträgen zur pädagogisch-anthropologischen Grundlagenforschung, die sich bemühen, auf Bilder als Erkenntnismittel aus eigenem Recht zurückzugreifen.

Was den philosophischen Diskurs über das Bild angeht, so ist der in den vergangenen 15 Jahren auf völlig unvorhersehbare Weise aufgeblüht. Zwar gab es schon länger den Verdacht, dass es sich aus erkenntnistheoretischen, bewusstseinsphilosophischen oder diskurstheoretischen Gründen durchaus lohnen könnte, der Frage „Was ist ein Bild?“ genauer nachzugehen. Wie eine Art Gründungs-Dokument fungiert da immer wieder Jacques Lacans „Was ist ein Bild?“ – ein Text, der 1964 erstmals vorgetragen wurde und dann 1973 gedruckt erschien (Lacan 1978). Lacan argumentiert im Überschneidungsbereich einer – von der Kritik an Sartre geprägten – Theorie des Blickes und einer Theorie des Bildes und behandelt aus zugleich philosophischer und psychoanalytischer Sicht heraus die Frage, wie die Bilder im Subjekt zugleich geschaffen werden und entstehen. Damit ist eine Frage aufgeworfen, die – auch wenn sie bei Lacan im Rückgriff auf Merleau-Ponty im Hinblick auf den Zusammenhang von Bild und Subjektivität gestellt ist – für die Bildtheorie insgesamt eine entscheidende Rolle spielen wird (vgl. Bilstein 2003 a).

Die eigentliche Konjunktur der philosophischen Bildtheorie beginnt jedoch erst in den 1980er Jahren: Der von Richard Rorty vorgeschlagenen Logik aufeinanderfolgen-

der Wenden, „turns“ in den Wissenschaften folgend, verbreitet sich vor allem von Seiten der US-amerikanischen Kulturphilosophie der Slogan eines neuen, den „linguistic turn“ ablösenden „iconic turn“ oder „visual turn“. Interessanterweise immer wieder auf Foucault zurückgreifend wird das Argument immer mehr in den Vordergrund gestellt, dass es zu einem theoretischen Verständnis menschlicher Weltbewältigung – ja mehr noch: dass es zu einer angemessenen Philosophie von Ordnungsstrukturen und Repräsentationsverhältnissen eines Blickes bedarf, der sich nicht auf die Sprachlichkeit aller Weltdeutung beschränkt, sondern der gerade die Eigenlogik visueller Präsentation und Repräsentation fruchtbar zu machen versucht. Konsequenterweise gerät denn auch vor diesem Hintergrund die Kunstgeschichte in eine vorher kaum absehbare Zentralstellung: „If a pictorial turn is indeed occurring in the human sciences, art history could very well find its theoretical marginality transformed into a position of intellectual centrality, in the form of a challenge to offer an account of its principal theoretical object – visual representation – that will be usable by other disciplines in the human sciences“ (Mitchell 1994, S. 15).

In der Tat sind es nicht zuletzt Kunsthistoriker, die den Diskurs über die Bildtheorie bestimmen. Der erstaunliche Erfolg von Gottfried Boehms Sammelband „Was ist ein Bild?“ – 2001 in dritter Auflage erschienen (Boehm 1995) – spiegelt dann den Höhepunkt einer einerseits europaweit, andererseits mit nationalen Differenzierungen wirkenden (von Hülsen-Esch/Schmitt 2002) Aufmerksamkeits-Welle, in der kunsthistorische und philosophische, anthropologische und historische Interessen zusammenfallen. Dieses neue theoretische Interesse an Visualität und Bildlichkeit schlägt sich dann aber auch recht bald in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nieder. Während der von Mollenhauer und Wulf herausgegebene Sammelband „Aisthesis/Ästhetik“ (Mollenhauer/Wulf 1996) versucht, die anthropologischen Grundlagen für die menschliche Weltordnung und Weltwahrnehmung zu reflektieren, dabei besonders auch die visuellen Wahrnehmungen und Künste in den Vordergrund stellt, konzentriert sich der drei Jahre später erschienene

Sammelband „Bild – Bilder – Bildung“ (Schäfer/Wulf 1999) bereits konkreter auf den Kontext von Bildlichkeit und Subjekt-Werdungs-Prozessen. Ausdrücklich auf den „iconic turn“ in den Kulturwissenschaften bezogen, behandelt dieser Band die Frage nach dem Umgang mit Bildern – und zwar aus entwicklungspsychologischer wie bildtheoretischer, philosophischer wie bildungstheoretischer Perspektive. Stellt man sich die Gesamtheit der Beiträge im Überblick vor Augen, dann lässt sich das facettenreiche und auch durchaus von inneren Widersprüchen gezeichnete Muster einer pädagogisch-anthropologischen Grundlagenforschung zum Thema Bildlichkeit erkennen, welche – durchaus kritisch und historisch reflektiert – die imaginativen Potenzen des tradierten Bildungsbegriffes weiter nutzbar zu machen versucht (Oelkers 1999; Wulf 1999).

Die von Boehms Sammelband „Was ist ein Bild“ angestoßene Diskussion versucht dann der 2003 von Volker Fröhlich und Ursula Stenger herausgegebene Band „Das Unsichtbare sichtbar machen“ (Fröhlich/Stenger 2003) in die Pädagogik weiterzuführen und bildtheoretische Grundfragen anthropologisch bzw. psychoanalytisch zu klären. Im Vordergrund des Interesses steht dabei insbesondere die Potenz der Bilder, als Träger von Selbstthematierungen zu fungieren (Schulze 2003; Peskoller 2003) und Elemente im Prozess der Subjekt-Genese zur Verfügung zu stellen (Stenger 2003; Fröhlich 2003; Schäfer 2003).

Schaut man nun auf diesen Teil der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bildern, so lässt sich erkennen, dass es inzwischen gelungen ist, auch das Nachdenken und Reden über Erziehung an den Diskussionsstand der philosophischen und – insbesondere angesichts der Bildervielfalt der Neuen Medien – medientheoretischen Diskussion anzuschließen und dabei die traditionelle Nähe des deutschen, bildungstheoretisch geprägten Erziehungsdiskurses zu Imaginationsprozessen und zur Bildtheorie fruchtbar zu machen: Immerhin lieferte ja die imago-die Lehre eine der ideengeschichtlichen Grundlagen für die theoretische und ideologische Aufladung des Bildungsbegriffes im beginnenden 19. Jahrhundert. Insofern ist es

auch gar kein Wunder, dass sich in der Pädagogik recht bald eine durchaus disziplinspezifische Neugier auf die Entwicklung der Bild-Diskussion aufbaut. Vom weiteren Fortgang dieser Reflexionsbemühungen darf man sich weitere wichtige Impulse erhoffen (Schuhmacher-Chilla 2004)

Was nun die zweite, die erziehungshistorische Perspektive angeht, so ist hier schon seit langer Zeit immer wieder auf Bildquellen zurückgegriffen worden – geradezu klassisch ist da Robert Alts Bildatlas aus den 1950er Jahren (Alt 1960). Ideologisch eindeutig ausgerichtet und mit volksbildnerischen Absichten konzipiert, repräsentiert diese Sammlung einen naiv-illustrativen Gebrauch von Bildquellen, der genaueren methodologischen Überprüfungen nicht Stand hält; und zwar besonders von dem Augenblick an nicht mehr stand hält, in dem man beginnt, die im engeren Sinne kunsthistorischen Interpretationsinstrumente – vor allem in der Nachfolge Panofskys – auf die erziehungswissenschaftliche Bildbefragung anzuwenden. Nach ersten methodologischen Ordnungsversuchen von Rudolf Keck (Keck 1986, 1988) wird dann in einem von Hanno Schmitt, Jörg W. Link und Frank Tosch herausgegebenen Sammelband (Schmitt/Link/Tosch 1997) versucht, genauer darzulegen, wie man bildliche Quellen nicht nur als Belege und Illustrationen verstehen, sondern sie als historische Erkenntnisinstrumente eigenen Rechts untersuchen und auf ihre Leistungskraft hin überprüfen kann. Neben einer fortgeschriebenen methodologischen Strukturierung des Feldes (Talkenberger 1997; Mietzner/Pilarczyk 1997) entsteht dabei vor allem ein breites Spektrum an Beispiel-Analysen, das eine Ahnung davon vermittelt, mit welcher Vielfalt man es zu tun hat, wenn man sich um Bilder als historische Quellen kümmert: Schulwandbilder (Müller 1997) und Kupferstiche, Fotografien und Karikaturen, Ölgemälde und naive Massenreproduktionen (Miller-Kipp 1997).

Doch ist dies: die Unterschiedlichkeit der Bild-Genres, nicht die einzige Subdifferenzierung, auf die man zu achten hat, auch der Gegenstand des historisch gerichteten Interesses kann durchaus unterschiedlich aussehen. Zunächst einmal kann man natürlich versuchen, mit Bildern die

Kontur von Ereignissen und Wirklichkeiten zu belegen: Wie Schule im 19. Jahrhundert aussah, das lässt sich vorzüglich an der großen Menge des Bildmaterials belegen, die es zu diesem Thema gibt. Die von Horst Schiffler und Rolf Winkeler 1985 bzw. 1991 vorgelegten Sammelbände (Schiffler/Winkeler 1985 bzw. 1991) liefern dazu historisch genau positionierte Bilder und hoch reflektierte Bild-Interpretationen, aus denen vor allem Eines hervorgeht: Man hat es niemals mit einfachen Abbildern einer vorgängigen Realität zu tun, sondern immer mit Sichtweisen und Perspektivierungen – und gerade dies macht sie interessant.

Bilder bieten – vielleicht vor allem anderen – Einblicke und Hinweise in die Denkstrukturen und Weltordnungsmuster vergangener Zeiten. Anders formuliert: Bilder, zumal mit künstlerischem Anspruch verbundene Bilder, bieten nicht ein Abbild der Realität, sondern der die jeweiligen Realitäten ordnenden Mentalitäten und Ideen. Im Sinne einer solchen Ideen- und Mentalitätsgeschichte haben die Bilder insbesondere im Rahmen der Neueren Kulturgeschichte (Hölscher 2003) zunehmende Bedeutung erlangt. Jenseits der – inzwischen viel kritisierten – Bildrezeption im Sinne von Philippe Ariès (Ariès 1960) liegt inzwischen innerhalb der erziehungshistorischen Forschung eine Reihe von überaus genauen und ertragreichen Studien vor, an denen sich erkennen lässt, welchen Gewinn bildungshistorische Forschung von der Analyse des jeweils zeitgenössischen Bilder- und Imaginations-Apparates erhoffen kann. Will man zum Beispiel – Meike Baader hat dazu wegweisende Einzelstudien vorgelegt – die mentale Lage der deutschen Romantik differenziert rekonstruieren, dann kann man aus einer genauen und bildhermeneutisch skrupulösen Untersuchung zeitgenössisch romantischer Gemälde wichtige Erkenntnisse darüber gewinnen, was im Zeitraum um 1800 als „Kindheit“ und „Kindlichkeit“ verstanden wird (Baader 1996); will man die den Erziehungsreform-Konzepten zugrunde liegenden Imaginationen der menschlichen Körperlichkeit genauer verstehen, dann erweist sich ein kunsthistorisch belehrter Blick auf die zeitgenössische Illustrationstradition als äußerst ertragreich (Baader 2003). Die besondere Spannung von Avant-

garde-Anspruch und Zeitgeist-Einbettung, in der sich die visuellen Kunstwerke der europäischen Tradition seit ungefähr 300 Jahren bewegen, kann so auch für die Erforschung von Ideen und Mentalitäten in Bezug auf Erziehung fruchtbar gemacht werden (Wünsche 1991). Ganz gleich, ob sich die einzelnen Untersuchungen dann auf einen bestimmten Künstler (Schmitt 1997) oder auf ein einzelnes Werk (Wünsche 1993; Parmentier 2003) konzentrieren, ob sie sich einem bestimmten Sujet (Bilstein 2002), einem Bildthema (Bilstein 1999) oder einem Bildgenre (Wünsche 1996) zuwenden: Immer wird man dabei dann – und nur dann – einen Gewinn für die historische Forschung erzielen, wenn man die gesamte Wirklichkeit des Bildes im Blick behält: Seine innere, ästhetische Logik und Struktur genauso wie die Rahmenbedingungen seiner Entstehung, seine künstlerisch-biographische Einbettung wie die – ja oft durchaus eigenen Logiken folgende – Geschichte seiner Rezeption. Diese verschiedenen Ebenen – knapp formuliert: die produktionsästhetische, die werkästhetische und die rezeptionsästhetische Perspektive (Bilstein 2003 b) – müssen einerseits sauber voneinander getrennt und andererseits ständig zur gegenseitigen Beleuchtung verglichen werden. Nur dann wird man zu einer bildhermeneutisch befriedigenden und historisch aufschlussreichen Bearbeitung eines Bildes im Sinne bildungshistorischer Forschung gelangen (Rittelmeyer/Parmenier 2001, bes. S. 1-48).

Diese Mahnung zu bildhermeneutischer Hygiene gilt für alle Genres – ist freilich für die verschiedenen Arten von Bildern, mit denen man es im thematischen Bereich der Erziehung zu tun hat, unterschiedlich leicht zu befolgen: Solange man sich mit klassisch-künstlerischem Bildmaterial auseinandersetzt, kann man sich dabei guten Gewissens auf die im engeren Sinne kunsthistorischen Interpretationstraditionen und -werkzeuge verlassen (Bätschmann 1984). Komplizierter wird die Sache, wenn es um Fotografien oder Filme geht. Auch und gerade dieses Material hat im Laufe des 20. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung gewonnen – und liegt inzwischen durch die Verbreitung der fotografischen bzw. filmischen Amateurtätigkeit in nahezu unübersehbaren Massen vor. Da

kann man einerseits versuchen, die Interpretationsmethoden und -gewohnheiten aus der klassischen – z.B. ikonographisch geprägten – Bildhermeneutik auch auf dieses „modernere“ und neuere Material zu übertragen: Peter Burke hat dazu aus der Perspektive der Neueren Kulturgeschichte eine zugleich methodologische und exemplarische Arbeit vorgelegt (Burke 2003; Bilstein 2004), Anne Higonnet hat das Thema „Kindheit“ aus diesem genre-transzendierenden Interesse heraus genauer untersucht (Higonnet 1998). Andererseits jedoch entstehen mit den neuen Medien der technisch reproduzierten Bilder auch neue Seh- und Produktionsgewohnheiten, die vielleicht auch neue Interpretationsmuster notwendig machen.

Auf diese Problemlage reagiert das von Yvonne Ehrenspeck und Burkhard Schäfer herausgegebene Handbuch zur Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Der Band diskutiert insbesondere die mit jeder Film- und Fotoanalyse verbundenen methodologischen Probleme ausgiebig und intensiv, und zwar in einer Fülle von teils methodologisch orientierten, teils exemplarisch analysierenden Beiträgen. Sei es die den gesamten Forschungsstand souverän zusammenfassende Darstellung von Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk über die Methoden der Fotografieanalyse (Mietzner/Pilarczyk 2003); sei es Ralf Bohnsacks genaue und detaillierte Auseinandersetzung mit den spezifisch dokumentarischen Potenzen von fotografischem Bildmaterial (Bohnsack 2003); seien es die Reflexionen über die Rolle ästhetischer Strukturen in der Filmanalyse von Lothar Mikos (Mikos 2003): die hier in nur drei Beispielen erwähnten Beiträge des Bandes liefern insgesamt zugleich einen Überblick über den Stand der Forschung zum Thema „Bildanalyse“ und einen Eindruck von den gegenwärtigen Arbeitsmethoden und Arbeitsbereichen dieser Forschung, und machen den Band für alles weitere erziehungswissenschaftliche Arbeiten mit filmischem oder fotografischem Material zugleich fundierend und unverzichtbar. Bereits bei einem oberflächlichen Blick auf das Handbuch von Ehrenspeck und Schäfer wird freilich deutlich, dass die Beispiel-Analysen nicht nur einem bildtheoretischen oder historiographischen

Interesse nachgehen, sondern dass sie in vielen Fällen eine dritte Aufmerksamkeitsrichtung verfolgen: sie versuchen anhand des Bildmaterials genuin pädagogische Problemstellungen zu reflektieren und zu analysieren. Wenn Ulrike Pilarczyk (Pilarczyk 2003) über die Analyse von Blick-Beziehungen die Generationenverhältnisse in Fotografien untersucht, dann geht es ihr nicht so sehr um die historische Rekonstruktion von Generationenbeziehungen, sondern um die Weiterarbeit an „einheimischen“ pädagogischen Fragestellungen anhand und am Beispiel des bildlichen Materials. Auch für diesen – neben dem bildtheoretischen und historiographischen – dritten Typus des erziehungswissenschaftlichen Bild-Diskurses kann man eine bis in die 1980er Jahre zurückreichende Reihe von Beispielen aufzeigen.

Schon Klaus Mollenhauers Untersuchung zu Identitätsfindungs-Prozessen in Selbstporträts (Mollenhauer 1983, 1986, bes. S. 156-173) folgt einem solchen genuin pädagogischen Interesse und sucht nach dem spezifischen, in den visuellen Materialien geronnenen Wissen um menschliche Weltaneignung. Diesen in den Bildern enthaltenen Wissensformen (Wünsche 1991) spürt schon Mollenhauers Untersuchung zu Körperkonzepten im 17. Jahrhundert nach (Mollenhauer 1986), dieses Wissen wollen auch Theodor Schulzes Analyse des malerischen Blicks (Schulze 1996) oder seine Untersuchung zu Selbstkonstitutions-Prozessen in den Bildern von Marc Chagall (Schulze 2003) herausarbeiten, dieses Interesse verfolgen auch Analysen zum Problem der Zeitlichkeit der Erziehung (Bilstein 1999). Alle diese Untersuchungen unterstellen eine geradezu anthropologische Relevanz der Künstler und der Kunst und versuchen, die innere Logik und das Funktionieren der Werke nachzuvollziehen – und zwar in der Hoffnung, daraus etwas über die innere Logik und das Funktionieren von Bildungsprozessen zu erfahren.

Und hier schließt sich der Kreis zu den von Klaus Mollenhauer formulierten und vorexerzierten Ansprüchen. In seinem „Streifzug durch fremdes Terrain“ (Mollenhauer 1983/1986) ist bereits im Titel ausformuliert, welche Absicht er bei der bildhermeneutisch genauen Untersuchung eines Bildes – in seinem Beispiel: Piero della

Francescas – verfolgt: eine bildungstheoretische. Mollenhauer meint damit, dass aus solchen Analysen nicht nur historische Erkenntnisse zu gewinnen sind, sondern dass darüber hinaus Einsichten und Erkenntnisse gewonnen werden können zu den praktischen Aufgaben, die wir den Kindern heute schulden. Nicht zuletzt erhofft er sich die Einübung in Verstehensprozesse angesichts des hyper-komplexen Geflechts von Kultur, Gesellschaft und Subjekten.

Anders formuliert: Die erziehungswissenschaftliche Analyse von Bildern geht davon aus, dass in dem visuellen Material, von dem wir umgeben sind und immer schon umgeben waren, ein argumentatives Repertoire enthalten ist, das sowohl über den Bereich des Bildlichen wie über den jeweiligen Zeitbezug hinausgeht. Dieses Repertoire an ikonischen Elementen figuriert sich in jeweils unterschiedlichen historischen Situationen neu und anders – seine Analyse bietet aber einen Blick in den vorbegrifflichen, imaginativen Untergrund des als rational und logisch ausgegebenen Redens über Erziehung. Das Gesamt-Netz des in den letzten Jahren entstandenen erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Bildlichkeit und über die Interpretation von Bildern liefert dazu Einzelstudien und Systematisierungsvorschläge und produziert dabei ein eigenes wissenschaftliches Feld, in dem das, was die Augen sehen: die Bilder, als Erkenntnismittel von eigenem Recht wirken. Und diese beiden Geschichten: die Geschichte des visuellen Repertoires zum Thema Erziehung und die Geschichte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Repertoire sind keineswegs zuende, ihre Fortdauer liegt vielmehr in der unaufhebbaren Spannung von Anschauung und Begriff begründet.

Literatur

- Alt, Robert: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Bd. 1-2. Berlin (Ost) 1960-65
- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. 4. Auflage München: dtv 1977 (1960)
- Baader, Meike Sophia: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Neuwied: Luchterhand 1996

- Baader, Meike: Fidus' „Lichtgebet“: Naturreligion und Sakralisierung des Körpers. In: Liebau, E./Peskoller, H./Wulf, C. (Hrsg.): Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 2003, S. 95-111
- Bätschmann, Oskar: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. 5. Auflage Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2001 (1984)
- Bilstein, Johannes: Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffes. In: Jelich, F.-J./Kernitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003 (b), S. 31-53
- Bilstein, Johannes: Bilder als Erkenntnismittel der pädagogischen Historiographie. Einige kommentierende Überlegungen zu Peter Burkes Augenzeugenschaft. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 10 (2004), S. 33-36
- Bilstein, Johannes: Bildungszeit in Bildern. In: Bilstein, J./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hrsg.): Transformationen der Zeit. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1999, S. 241-275
- Bilstein, Johannes: Die Kraft der Kinder. Romantische Imaginationen von Kindheit und ihre Vorgeschichte. In: Schmitt, H./Siebrecht S. (Hrsg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Berlin: Henschel 2002, S. 25-39
- Bilstein, Johannes: Symbol – Metapher – Bild. In: Fröhlich, V./Stenger U. (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim/München: Juventa 2003 (a), S. 23-43
- Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München: Fink 1995
- Bohnsack, Ralf: Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.) (2003), S. 87-107
- Brumlik, Micha: Schrift, Wort und Ikone. Frankfurt am Main: Fischer 1994
- Burke, Peter: Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen. Berlin: Wagenbach 2003
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich 2003

- Fröhlich, Volker/Stenger, Ursula (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim und München: Juventa 2003
- Fröhlich, Volker: Bild und Sprache. Die Bedeutung von Malen und Sprechen im Prozess der kindlichen Subjektgenese. In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.) (2003), S. 193-206
- Herrlitz, Hans-Georg/Rittelmeyer, Christian (Hrsg.): Exakte Phantasie. Weinheim: Juventa 1993
- Higonnet, Anne: Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood. London: Thames and Hudson 1998
- Hölscher, Lucian: Kulturgeschichte. In: Bering, K./Bilstein, J./Thurn, H. P. (Hrsg.): Kultur – Kompetenz. Oberhausen: Athena 2003, S. 11-26
- Keck, Rudolf W.: Das Bild als Quelle pädagogisch-historiographischer Forschung. In: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung 1988, H. 32, S. 13-53
- Keck, Rudolf W.: Die Entdeckung des Bildes durch die Pädagogik. Oder: Pädagogikgeschichte als Bildgeschichte. In: Kranz, H. (Hrsg.): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Frankfurt am Main 1986, S. 81-124
- Keck, Rudolf W.: Die Entdeckung des Bildes in der erziehungshistorischen Forschung. In: Rittelmeyer, C./Wiersing, E. (Hrsg.): Bild und Bildung. Harrassowitz 1991, S. 23-52
- Lacan, Jacques: Was ist ein Bild/Tableau? In: Lacan, J.: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Olten/Freiburg: Walter-Verlag 1978, S. 112-126
- Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike: Der Blick des Fotografen. In: Schmitt, H./Link, J. W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997), S. 353-375
- Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike: Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.) (2003), S. 19-36
- Mikos, Lothar: Zur Rolle ästhetischer Strukturen in der Filmanalyse. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.) (2003), S. 135-149
- Miller-Kipp, Gisela: Der Schutzengel – ein pädagogisches Missverständnis in Bildern. In: Schmitt, H./Link, J. W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997), S. 243-271
- Mitchell, William J. T.: Picture Theory. Chicago: The University of Chicago Press 1994
- Mollenhauer, Klaus: Der Körper im Augenschein – Rembrandts Anatomie-Bilder und einige Folgeprobleme. In: Mollenhauer, K.: Umwege. Weinheim/München: Juventa 1986, S. 68-91
- Mollenhauer, Klaus: Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa 1997, S. 247-264
- Mollenhauer, Klaus: Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht (1983). In: Mollenhauer, K.: Umwege. Weinheim/München: Juventa 1986, S. 38-67
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim: Juventa 1983
- Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1996
- Müller, Walter: Schulwandbilder als Quellen schul- und bildungshistorischer Forschung. In: Schmitt, H./Link, J. W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997), S. 191-217
- Oelkers, Jürgen: Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums. In: Schäfer, G. E./Wulf, C. (Hrsg.) (1999), S. 35-57
- Parmentier, Michael: Sehen sehen. In: Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (Hrsg.) (1993), S. 105-121
- Peskoller, Helga: Wand-Bild. In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.) (2003), S. 141-155
- Pilarczyk, Ulrike: Blick-Beziehungen. Generationsverhältnisse in Fotografien. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.) (2003), S. 309-324
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2001
- Rittelmeyer, Christian/Wiersing, Erhard (Hrsg.): Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung. Wiesbaden: Harrassowitz 1991
- Ritzi, Christian: Bilder als Quellen der bildungshistorischen Forschung. Pictura

- Paedagogica Online. In: Schilling, H.-Ehrenpreis, S. (Hrsg.): *Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung*. Münster: Waxmann 2003, S. 189-203
- Schäfer, Gerd: *Mit Bildern denken*. In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.) (2003), S. 207-222
- Schäfer, Gerd E./Wulf, Christoph (Hrsg.): *Bild – Bilder – Bildung*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1999
- Schiffler, Horst/Winkeler, Rolf: *Bilderwelten der Erziehung*. Weinheim/München: Juventa 1991
- Schiffler, Horst/Winkeler, Rolf: *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern*. Stuttgart: Belser 1985
- Schmitt, Hanno: Daniel Nikolaus Chodowiecki als Illustrator der Aufklärungspädagogik. In: Schmitt, H./Link, J. W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997), S. 51-76
- Schmitt, Hanno/Link, Jörg W./Tosch, Frank (Hrsg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997
- Schuhmacher-Chilla, Doris (Hrsg.): *Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen*. Oberhausen: Athena 2004
- Schulze, Theodor: *Bild und Biographie. Untersuchungen zur Selbstkonstitution durch Bilder und Geschichten am Beispiel des jungen Marc Chagall*. In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.) (2003), S. 103-123
- Schulze, Theodor: *Der gemalte Blick des Malers*. In: Mollenhauer, K./Wulf, C. (Hrsg.) (1996), S. 42-84
- Stenger, Ursula: *Bild-Erfahrungen*. In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.) (2003), S. 173-191
- Talkenberger, Heike: *Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde*. In: Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997), S. 11-26
- Titze, Ewald: *Bilderverbot und Pädagogik. Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1999
- von Hülsen-Esch, Andrea/Schmitt, Jean-Claude: *Die Methodik der Bildinterpretation. Les méthodes de l'interprétation de l'image*. Göttingen: Wallstein 2002
- Wulf, Christoph: *Bild und Phantasie. Zur historischen Anthropologie des Bildes*. In: Schäfer, G. E./Wulf, C. (Hrsg.) (1999), S. 331-344
- Wünsche, Konrad: *Bildung, Anthropologie, Karikatur*. In: Mollenhauer, K./Wulf, C. (Hrsg.) (1996), S. 15-41
- Wünsche, Konrad: *Das Wissen im Bild*. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim/Basel: Juventa 1991, S. 273-290
- Wünsche, Konrad: *Die kleine Perthes*. In: Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (Hrsg.) (1993), S. 173-189

Susanne Pietsch,
Friederike Heinzel

Rezension: Ute Zocher:
Entdeckendes Lernen lernen. Zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung.
Donauwörth: Auerverlag 2000, 376 S., ISBN 3-403033988. Preis: Euro 20,80

Die Autorin Ute Zocher beschäftigt sich seit 1987 mit dem pädagogischen Konzept des Entdeckenden Lernens, dem Workshop-Ansatz als dazugehörige Organisationsform der Lehrerfortbildung und dem Transferproblem. Ute Zocher stellt die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Fortbildung zum Entdeckenden Lernen und der Bedeutung der TeilnehmerInnen im Hinblick auf mögliche Folgen für deren Unterricht. Kurz: wie kann Entdeckendes Lernen in der Fortbildung erlernt und in den eigenen Unterricht transferiert werden? Gefragt wird nach den Sichtweisen und Deutungen im Hinblick auf das Entdeckende Lernen und die Workshopverfahren mit der Suche nach Mustern und praktischen Theorien, die das Denken und Handeln im Unterrichtsgeschehen beeinflussen.

Entdeckendes Lernen, das seine Wurzeln in der anglo-amerikanischen Reformdiskussion der 1960er Jahre hat, bezieht sich sowohl auf den Lernprozess an sich als auch auf die Lernform. Zugleich stellt

es ein Unterrichtsprinzip dar. Als Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit verschiedenen Fragen/Ebenen, welcher kognitive, emotionale und soziale Aspekte des Denkens und Erfahrens beinhaltet und sie miteinander verbindet, basiert Entdeckendes Lernen auf der intrinsischen Motivation des Kindes. Dabei wird die Form der Schülerorientierung und Individualisierung von Lernen betont. Als Unterrichtsprinzip erfordert Entdeckendes Lernen geöffneten Unterricht wie z.B. Wochenplan- oder Freiarbeit mit veränderten Unterrichtsformen und Einstellungen des Lehrers mit Blick auf das Kind.

Bei der Darstellung der Entwicklung und Konzeption des Entdeckenden Lernens bezieht sich Zocher auf *erkenntnistheoretische Grundlagen* des Schweizer Epistemologen und Entwicklungspsychologen Piaget und auf den amerikanischen Philosophen und Psychologen Dewey. Erkenntnistheoretische Grundlagen des Entdeckenden Lernens sind nach Piaget die Erkenntnis, dass sich der Aufbau von Denk- und Handlungsstrukturen als fortlaufender Prozess in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt vollzieht. Demnach erfolgt Lernen als ein Zusammenspiel von Akkomodation und Assimilation, bei welcher immer ein Ungleichgewicht zwischen Wollen und Können entsteht, das als Motor der weiteren Entwicklung kognitiver Potentiale dient. Dabei können „im Dialog mit dem Lerngegenstand (...) Erfahrungen im Sinne Deweys und Piagets gemacht werden, die die Denkweise und -muster beeinflussen und daher die Entfaltung der kindlichen Potentiale unterstützen. So entsteht für den Lernenden die Welt immer wieder neu“ (S. 29).

Die für Zocher relevante Frage, wie LehrerInnen mit dem Entdeckenden Lernen vertraut gemacht werden können und ihre Form des offenen Unterrichts entwickeln, um dem Kind individuelle Entwicklungsräume ermöglichen zu können, ist Ausgangspunkt für die in ihrem Buch vorgestellte *Forschungsarbeit*. Dazu wählt sie ein partizipatorisch, prozessorientiertes und qualitatives Forschungsdesign als Grundlage zur Reflexion und zur möglichen gemeinsamen Weiterentwicklung und praktischen Entfaltung des Entdeckenden Lernens.

Im Zentrum ihrer Forschungsarbeit standen sieben Berliner Lehrerinnen, wel-

che im März 1994 einen Initialworkshop absolvierten und danach ein Jahr von Zocher durch monatliche Treffen, Hospitationen im Unterrichtsgeschehen, Nach- und Auswertungsbesprechungen sowie mit einem Wochenendworkshop begleitet wurden. Die LeserInnen dieses Buches werden gleichsam eingeladen, „die Entwicklung der Untersuchungsebenen und Kategorien, die bei der Bearbeitung des Datenmaterials herausgearbeitet werden, mitzudenken und nachzuvollziehen“ (S. 92). Dies wird unterstützt durch das klar gegliederte, kleinschrittig und differenziert dargestellte Vorgehen der Autorin.

Zu Beginn erläutert die Autorin, ausgehend von einer Unterrichtshospitation, das Konzept des Entdeckenden Lernens. Ein Blick auf einen Lernmoment eines Kindes im Gespräch mit der Lehrerin lässt dabei die LeserInnen an der Situation partizipieren und eintauchen in praktisch, konkreten Unterrichtsalltags. Dies macht einen Ausschnitt eines entdeckenden Lernprozesses mit Fragen, Erfahrungen und Erfindungen eines Kindes gut nachvollziehbar und lässt Grundzüge des Ansatzes des Entdeckenden Lernens verstehen. Daraus ableitend stellt Zocher den Workshop-Ansatz der Lehrerfortbildung und der Lernwerkstatt an der TU Berlin vor, durch welchen die TeilnehmerInnen unterstützt werden, das Prinzip des Entdeckenden Lernens als Unterrichtsform für den eigenen Schulalltag umzudenken und weiter zu entwickeln sowie ihre eigene Lehrerrolle zu überdenken. Durch die eigenen Lernerfahrungen in der Fortbildung denken LehrerInnen über alternative Bilder von Lernen und Lehren nach und bringen eigene Ideen dazu zum Ausdruck.

In Kapitel II werden die Forschungsfrage, der Forschungsstand und das methodische Arrangement zur Bearbeitung der Frage dargelegt. Dabei zeigt Zocher den Forschungsstand zum Thema Transferproblematik von Lehrerfortbildungsinhalten in die Unterrichtspraxis auf. Ausführlicher geht sie dabei auf die Schulinterne Lehrerfortbildung (SchILF), Action Research und das Programm „subjektive Theorien“ als Konzepte der Lehrerfortbildung ein und zeigt deren Bedeutung für die Veränderung schulischen Lernens im Vergleich zum Workshopansatz auf. Ihr methodisches Forschungsdesign zeichnet sich durch prozes-

sorientiertes, dialogisches und qualitatives Vorgehen aus, Aspekte die auch im Entdeckenden Lernen relevant sind.

Der konkrete Arbeits- und Forschungsprozess wird in Kapitel III beschrieben. Dabei wird ein Einblick in die konkrete Forschungspraxis gegeben und alle sieben Workshopteilnehmerinnen werden als „Hauptakteurinnen der Studie“ (S. 109) mit ihren individuellen Vorerfahrungen, Bearbeitungsideen, ihrem eigenen entdeckenden Lernprozess, ihren Reflexionen nach dem Workshop sowie dem Blick auf die weitere Zusammenarbeit vorgestellt.

Die Reflexion des Workshops aus der Sicht der Lehrenden schließt sich in Kapitel IV an, bei welcher es einerseits um die Frage nach konkreten Transfermöglichkeiten für Entdeckendes Lernen und andererseits um die Frage nach der Konzeption der Begleitung des Workshops geht. Einen großen Teil nehmen die Analyse der weiteren Zusammenarbeit mit Blick auf die Lehrerrolle und das Lernen sowie die Reflexions- und Wandlungsprozesse und theoretischen Modelle zur Entfaltung Entdeckendens Lernens in Kapitel V ein.

Die Konsequenzen für die Entwicklung eines Fortbildungsprogramms zum Entdeckenden Lernen bilden mit Kapitel VI den Abschluss. Zocher kommt zu dem Schluss, dass Entdeckendes Lernen nicht rezeptartig vermittelt werden kann. Entdeckendes Lernen und die Konsequenzen für den schulpraktischen Alltag verstehen zu lernen ist ein Prozess, der nicht nach einer Workshopwoche beendet ist, sondern durch verschiedene Deutungsebenen bestimmt und gelenkt wird. An persönlichen Lernerfahrungen anknüpfend gestalten sich Verständnis und Transfer des Ansatzes in den Unterricht individuell. Biografische Lernmuster, professionelles Lehr- und Lernverständnis, konkreter Arbeitskontext in der Schule und schulische Rahmenbedingungen mit institutionellen Vorgaben beeinflussen diesen Prozess im Hinblick auf Praktikabilität und Veränderung der Lehrerrolle.

Ute Zocher zeigt mit ihrer Forschungsarbeit, in der die Öffnung des Unterrichts für Entdeckendes Lernen stellvertretend für allgemeine, grundlegende Veränderungsprozesse steht, dass andere Unterrichtskonzepte einen veränderten Unterricht benötigen. In diesem Sinne ist ihre

Arbeit ein Beitrag zur Schulreform. Insgesamt wird in diesem im Jahr 2000 im Verlag Auer im Rahmen der Reihe „Innovation und Konzeption“ erschienenen Buch eine sehr differenzierte und interessante Forschungsarbeit beschrieben. Für in der alltäglichen Schulpraxis stehende Lehrer und Lehrerinnen bietet das Buch besonders im ersten Kapitel eine gelungene theoretische Einführung in das Entdeckende Lernen mit grundlegenden Ausführungen zum Lernen an sich. Es ist aber kein Buch, das Wege und Rezepte beschreibt oder eine Ideenliste bietet für die sofortige praktische Umsetzungen des pädagogischen Konzeptes in die konkrete Unterrichtspraxis. Als „ein Lehr- und Lernverständnis (...), dessen Form der Entfaltung im jeweiligen Arbeitskontext von der jeweiligen Person immer wieder neu entwickelt werden muss“ (S. 361) erfordert das Entdeckende Lernen – so wie dieses Buch – Geduld, Durchhaltevermögen und persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema und dem eigenen Lehren und Lernen – das wird mit diesem Buch deutlich und nachvollziehbar.

Lothar Krappmann

Rezension: Karl August Chassé/Margherita Zander/Konstanze Rasch:
Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Opladen:
Leske+Budrich 2003, 250 S., ISBN 3-8100-3744-3. Preis: € 24,90

Kinder und nicht mehr ältere Menschen sind seit den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die Gruppe in der Bevölkerung, die am massivsten von Armut bedroht ist. Es hat sehr lang gedauert, bis diese bittere Tatsache in der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen wurde, wie noch die starke Abwehr der Armutszahlen unter Kindern im Zehnten Kinder und Jugendbericht im Jahr 1998 dokumentierte. Auch die Kinder- und die Kindheitsforschung in den Sozialwissenschaften hat sich in Deutschland diesem Thema erst spät gewidmet. Dabei wurde die Armut von Kindern gewöhnlich als Folge der Armut ihrer

Eltern betrachtet, denn wenn – wie in der Überzahl der Studien – Armut dadurch bestimmt wird, dass das zur Verfügung stehende Haushaltseinkommen anteilig auf die Mitglieder des Haushalt umgerechnet wird, geraten alle Mitglieder einer Familie angesichts niedrigen oder ausbleibenden Einkommens gemeinsam unter die Armutgrenze der Hälfte des Durchschnittseinkommens in einer Volkswirtschaft.

Allerdings hatte es auch immer wieder Stimmen gegeben, die darauf hinwiesen, dass manche Eltern sich bemühen, ihre Notlage von den Kindern fern zu halten, dass einige Kinder Unterstützung von Personen außerhalb der Familie erhalten und dass mancher Mangel Kinder, jedenfalls in bestimmten Altersphasen, nicht berührt, solange ihre Beziehungen zu den Eltern warm und vertrauensvoll sind. Es gab auch Ansätze, Armutsmaße zu konstruieren, die sich eignen, besondere Aspekte von Armut im Kindes- und Jugendalter zu erfassen. Auf diesem Wege gerät der Forschung die Perspektive der Kinder in den Blick, die sich von der der Erwachsenen unterscheidet.

Erst recht kann eine Forschung, die in Kindern nicht Objekte der Fürsorge und Erziehung sieht, sondern Akteure, die mit anderen aktiv ihre Lebenswelt gestalten, sich nicht damit begnügen, Armut von Kindern allein als Folge der elterlichen Armut zu betrachten. Sie muss sich das Ziel setzen aufzudecken, wie Kinder selber mit einer Lebenssituation umgehen, die ihnen vieles vorenthält, was in der Gesellschaft, in der sie leben, als selbstverständlich und unbedingt erforderlich angesehen wird. Zu dieser Richtung der Forschung zählt die vorliegende Untersuchung von Karl August Chassé, Margherita Zander und Konstanze Rasch, die „der Frage nach(geht), welche Auswirkungen Armut auf das Kinderleben und den Kinderalltag, auf die aktuelle Lebensbewältigung von Kindern und ihr soziales Verhalten sowie ihre soziale Integration hat“ (S. 30). Ihren Beitrag will diese Studie leisten, „indem vor allem die Kinder, ihre Wahrnehmung der Situation, ihre Deutung und Interpretation sowie ihre Handlungs- und Bewältigungsformen beschrieben und analysiert werden“ (S. 30).

Wenn eine Forschungsgruppe sich diese Aufgabe stellt, dann würde es ihrem An-

liegen widersprechen, Armut auf den Aspekt des extrem niedrigen Einkommens oder des Sozialhilfebezugs zu reduzieren. Chassé, Zander und Rasch entscheiden sich konsequenterweise für den mehrdimensionalen Lebenslagenansatz in der Armutsforschung und reformulieren ihn mit Rückgriff auf Arbeiten von Ingeborg Nahnsen als „Lebensgesamtchance“. Armut ist eine Lebenslage, die diese Gesamtchance, das Leben zu gestalten, restringiert. Im Hinblick auf Kinder stellen Autorinnen und Autor die Gesamtchance als fünf „Spielräume“ dar, in denen sich (makro-)strukturelle Bedingungen und subjektive Handlungschancen treffen (S. 53). Diese Spielräume kindlicher Lebensgesamtchance sind der Einkommens- und Vermögensspielraum, der Lern- und Erfahrungsspielraum, der Kontakt- und Kooperationspielraum, der Regenerations- und Mußspielraum sowie der Dispositions- und Entscheidungsspielraum der Kinder.

Um die Wahrnehmungen und Interpretationen der Kinder sowie ihre Handlungs- und Bewältigungsstrategien zu ermitteln, wurden qualitative Interviews mit sechs Mädchen und acht Jungen im Alter zwischen sieben und zehn Jahren und deren Mütter in einer größeren Stadt und in kleineren Gemeinden Thüringens durchgeführt. Nicht mitgeteilt wird, wie diese Kinder gefunden wurden und welche Auswahl sie angesichts möglicherweise vergeblicher Bemühungen, Teilnehmer an der Studie zu gewinnen, darstellen. Die Forschungsgruppe spricht von Fallanalysen, erläutert allerdings ihr Vorgehen bei der Analyse nur knapp. So wird nicht deutlich, mit welchen Schritten sie sich dem mit einem Fatke-Zitat bezeichneten Ziel nähert, dass „aus dem besonderen des Einzelfalles durchaus Allgemeines, mithin Wissenschaft entstehen kann“ (S. 66; leider fehlt der vollständige Nachweis dieses Fatke-Zitats von 1997 wie auch etliche weitere Angaben in der Liste am Schluss des Buches). Der Rezensent teilt Fatkes Auffassung mit den Autorinnen und dem Autor. Um diesem Weg vom Besonderen, aber auch vom Trivialen im Alltag zum Allgemeinen und zur Regel mehr Anerkennung zu sichern, sollten wir qualitativen Forscher nachweisen, dass die Aussagen der interviewten Kinder und ihrer Mütter nachprüfbar erlauben,

die Vernunft, vielleicht auch nur *eine* Vernunft (andere würden sogar möglicherweise fälschlich von *Unvernunft* sprechen) in den Handlungsmustern der befragten Subjekte zu rekonstruieren.

Nur ansatzweise geschieht dies in der Darstellung der drei Einzelfälle im fünften Kapitel des Buchs, welche die Typen kindlicher Bewältigung von Armut repräsentieren. Aber auch diese Falldarstellungen bleiben noch zu sehr am Zusammenstellen von Einzelbeobachtungen haften und schließen nicht auf die Regel oder die Sachlogik, die den jeweiligen Fall beherrscht. Als unterscheidendes Merkmal stellt sich heraus, dass im Falle des ersten Typs Mutter und Kind den Einschränkungen in der Lebensführung mit aktiv-reflektierten Strategien entgegneten und dadurch ihre Situation erträglicher und zukunftsöffener gestalten, während im dritten Typ Erwachsene wie Kinder der Übermacht der Restriktionen keine Kompensationen abzurufen vermögen, falls sie sich nach ihren Erfahrungen überhaupt noch darum bemühen. Der zweite Typ, als Mittelfeld charakterisiert, liegt dazwischen. Werden in diesem Ergebnis die Lebenslagen nicht sehr eindimensional und vorrangig nach dem quantitativen Ausmaß kumulierter Deprivation von Handlungsspielräumen angeordnet? Gibt es keine qualitativ unterschiedlichen Kombinationen von Spielräumen und Handlungschancen auf der Basis von Bildung, Berufschancen, Beziehungsnetzen, Lebens- und Familiensituationen der Mütter sowie von Eltern-Kind- und Geschwisterbeziehungen, Schulsituation, Integration in Freundschaften, Angeboten für Kinder im sozialen Umfeld auf Seiten der Kinder? Ich habe den Eindruck, solche qualitativ verschiedenen Lebenswelten von Kindern in Armut schimmern in den in diesem Buch oft ausführlich wiedergegebenen Berichten der Kinder über ihre Erfahrungen, Probleme und Enttäuschungen durchaus durch.

Gut und überzeugend belegt das Buch, dass Kinderarmut in einer Familie nicht dasselbe ist wie die Armut der Eltern. Das Spektrum reicht bis zu dem Fall eines Kindes, das den materiellen Restriktionen zwar nicht entgeht und dennoch in seiner Lebensgesamtchance nicht als arm zu bezeichnen ist, während die Mutter trotz al-

ler Aktivität in vielen Handlungsbereichen die Einschränkungen, die ihr Leben einengen, nicht aufheben kann. Aus Hans Oswalds und meinen Untersuchungen kann ich den gegenteiligen Fall beisteuern: ein Kind, das in Bezug auf seine Handlungschancen im Sinne des von Chassé, Zander und Rasch vertretenen Konzepts arm ist, nicht jedoch sein Vater und seine Mutter, die mit vermeintlich erzieherischer Absicht ihrem Kind Handlungsräume, auch außerhalb der Familie gelegene, verschließen. Die Armutsforschung, und nicht nur die Kinderforscher in ihr, sollte die Botschaft von der Differenz zwischen Kinder- und Eltern- bzw. Erwachsenenarmut hören.

Die Analysen dieses Buches unterstreichen ein weiteres Mal, wie entscheidend die Beziehung des Kindes zu seinen Eltern gerade in dieser Lebenssituation ist. Wenn es in dieser Beziehung keine Offenheit und keine Anteilnahme gibt, wenn sie von Gleichgültigkeit beherrscht wird, verliert das Kind seine Lebens- und Entwicklungschancen auch in anderen Bereichen. Durch diese Studie wird sehr klar, dass die Schule ein herausgehobener Ort ist, der armen Kindern in besonderer Weise einen Ausgleich für das bieten könnte, was die Familie für das Kind oft nicht in genügendem Maße bereitstellen kann: Anregung, Teilhabe, Erfolg. Ebenfalls wird deutlich, dass die Integration in einen Kreis von Freunden und Freundinnen, insbesondere wenn diese Sozialwelt der Kinder weniger von Notlagen belastet ist, dem Kind eine Brücke hinüber in die üblichen und für ihre Entwicklung wichtigen Herausforderungen des sozialen Miteinanders sein kann. Das Buch zeigt, wie aktiv sich viele der Kinder in Armut bemühen, in Schule und Kinderwelt den Anschluss an die anderen zu finden, leider manches Mal vergeblich. Daher wendet sich das letzte Kapitel aus gutem Grund an Schule und Jugendhilfe, damit sie Wege finden, diesen Kindern entgegenzukommen und sie zu ermutigen.

„Meine Familie ist arm“ ist ein lesenswertes Buch, weil es die Vorstellung vom Kind als eines an der Gestaltung seines Lebens und am produktiven Fortgang seiner Entwicklung aktiv Beteiligten und die Armutsforschung zusammenführt, konsequent die Sicht der Kinder in den Mittel-

punkt von Datensammlung und Analyse rückt und viele Erfahrungen und Widerfahrnisse, die arme Kinder sammeln, sichtbar und einsichtig macht.

Leider fehlte dem Band eine ordnende Hand, die die Teilkapitel, die verständlicherweise unter den Autoren verteilt wurden, besser zusammengefügt hätte. Zwar gibt es immer wieder Rückbezüge und Anknüpfungen, aber auch immer wieder einen neuen Einstieg in die Problemsicht, die andere, ebenfalls interessante Aspekte herausstellt. Vor allem werden aber auch immer wieder neue Varianten der Fragen formuliert, die durch die Studie beantwor-

tet werden sollen (ein Anhang mit den Erhebungsinstrumenten wäre übrigens auch gut gewesen). Jedes Mal sind es gute Fragen, die benannt werden. Die Auswertung lehnt sich allerdings nur locker an diese Fragen an und beantwortet sie nicht Frage für Frage. So müssen Leser sich manches, was sie besonders interessiert, zusammensuchen. Es hätte für den Ertrag des Buches und seine Konsistenz bestimmt gelohnt, noch vier Wochen mehr auf den Band zu verwenden.

Mitteilungen

1. Ankündigung des 8. Bundesweiten Methodenworkshops zur Qualitativen Bildungs- und Sozialforschung am 14. und 15. Januar 2005 an der Universität Magdeburg

Das Zentrum für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS) richtet am 14. und 15. Januar 2005 zum achten Mal den Bundesweiten Workshop zur qualitativen Bildungs- und Sozialforschung aus. Ergänzend zu den immer zahlreicher werdenden Publikationen zu qualitativen Forschungsmethoden bietet der Workshop insbesondere NachwuchswissenschaftlerInnen (vor allem DoktorandInnen, HabilitandInnen und wissenschaftlichen MitarbeiterInnen) ein Forum, in dem sie unter fachlich kompetenter Anleitung durch erfahrene ForscherInnen an dem eigenen oder an fremden Datenmaterial aus aktuellen Projekten arbeiten können. Als mögliche „Text“-sorten kommen Interviews, Aktualtexte, Gruppendiskussionsaufzeichnungen, Tagebücher, Briefserien, ethnographische Protokolle aber auch Bilder, Fotos, Videosequenzen, Collagen, Broschüren etc. in Frage.

Da die Erfahrung zeigt, dass das Einüben von qualitativen Methoden an Beispielen aus der Forschungspraxis intensive Lernchancen bietet, findet die Arbeit beim Workshop in von erfahrenen WissenschaftlerInnen und ForscherInnen geleiteten Kleingruppen statt und ist nach dem Vorbild von Forschungswerkstätten organisiert. In Abgrenzung zu reinen Methodenschulen werden methodologische und methodische Fragestellungen im Hinblick auf das spezifische Setting und die Ziele der jeweiligen Forschungsprojekte bearbeitet, so dass konkrete Methodenprobleme und Lösungswege sowie methodische Alternativen am realen Beispiel erörtern werden können. Auf diese Weise sollen Vor- und Nachteile etablierter Verfahren im Hinblick auf die eigenen Forschungsbedingungen sowie mögliche ‚Anwendungsprobleme‘ zur Sprache kommen und somit die Praxis qualitativer Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung diskutiert, methodisch reflektiert und weiter entfaltet werden.

Für die Teilnahme am Workshop ist Zugang zum Internet und eine persönliche Erreichbarkeit über Email unerlässlich, da sämtliche Informationen und auch der Austausch des Datenmaterials über die Website des ZBBS und über Email organisiert wird. Weitere Informationen zu den Anmeldungsmodalitäten finden Sie auf der Homepage des Zentrums für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS): www.zbbs.de

Für weitere Auskünfte wenden Sie sich bitte an:

Dr. Sandra Tiefel, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Zentrum für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (ZBBS), Zschokkestraße 32, 39104 Magdeburg, Tel.: 0391-6716539, Fax: 0391-6716502, Email: ZBBS@gse-w.uni-magdeburg.de

2. Jahrestagung der Kommission

„Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Bild und Text – Methoden und Methodologien“ vom 22. - 24. September 2004 in Frankfurt am Main

Die Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung in der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) veranstaltet vom 22. bis 24. September 2004 in Frankfurt am Main ihre Jahrestagung mit dem Thema „Bild und Text – Methoden und Methodologien“.

Angesichts des Bedeutungsgewinns des Visuellen in modernen Gesellschaften beschäftigt die Interpretation von bildhaftem Material (Gemälde, Photographien, Video, Film und Fernsehen) auch die Wissenschaft. Die Erziehungswissenschaft bearbeitet dieses Themenfeld bereits seit längerer Zeit, denn sie ist damit nicht nur konfrontiert, sondern produziert und interpretiert Bilder und Visualisierungen selbst in pädagogischen Kontexten. Dabei bleiben Bild und Text eng miteinander verwoben, da die Entschlüsselung der visuellen Botschaften auf die Transformation in Sprache angewiesen ist. Daraus entstehen für die erziehungswissenschaftliche Forschung methodische Herausforderungen und methodologische Fragen, denen sich diese Tagung widmen möchte. Vorgestellt werden sollen Forschungen, theoretische und methodische Überlegungen und offene Fragen rund um die spannungsreiche Beziehung zwischen Bild und Text:

- 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 in der Kommission „Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“ etablierten qualitativen *textorientierten Methoden*, etwa der objektiven Hermeneutik, der dokumentarischen Methode, der Biographieanalyse, 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 biographisch-narrativen Interviews, Gruppendiskussionen oder teilnehmender Beobachtung?

Weitere Informationen auf der Homepage der DGfE (www.dgfe.de) unter „Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft“ und „Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung“.

Kontaktadresse:

Prof. Dr. Barbara Friebertshäuser, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Robert-Mayer-Str. 1, 60054 Frankfurt am Main, Email: BFriebertshaeuser@t-online.de

Autorinnen und Autoren

Bilstein, Johannes, Dr. phil., Professor an der Kunstakademie Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische Anthropologie, Bildungstheorie, Ästhetische Bildung. Kontakt: Kunstakademie Düsseldorf, Eiskellerstr. 1, 40213 Düsseldorf, Email: johannes.bilstein@uni-koeln.de oder johannes.bilstein@kunstakademie-duesseldorf.de

Bohnsack, Ralf, Dr. phil., Professor am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie an der Freien Universität Berlin, Arbeitsbereich: Qualitative Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Methoden, Jugend- und Bildungsforschung, Gesprächs- und Bildanalyse. Kontakt: Freie Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arnimallee 11, 14195 Berlin, Email: bohnsack@zedat.fu-berlin.de

Breidenstein, Georg, Dr. phil., Wissenschaftlicher Assistent am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Unterrichtsforschung, Peer Kultur von Kindern und Jugendlichen, Methoden und Methodologie qualitativer Sozialforschung. Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL), Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Email: breidenstein@zsl.uni-halle.de

Heinzel, Friederike, Dr. phil., Professorin am Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Verbindung von Grundschulforschung und Kindheitsforschung, schulische Sozialisation, Erforschung kindlicher Perspektiven. Kontakt: Universität Kassel, Fachbereich 1: Erziehungswissenschaft – Humanwissenschaften, Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel, Email: heinzel@uni-kassel.de

Krappmann, Lothar, Dr. phil., Mitglied im Committee on the Rights of the Child, OHCHR Genf, Schweiz. Honorarprofessor für Soziologie der Erziehung an der Freien Universität Berlin. Bis 2001: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation. Arbeitsschwerpunkte: Sozialwelt der Kinder in der Gleichaltrigengruppe, Schule und Familie, Kinderrechte. Kontakt: Lützelsteiner Weg 43, 14195 Berlin, Email: krappmann@mpib-berlin.mpg.de

Krüger, Heinz-Hermann, Dr. phil., Professor am Institut für Pädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich: Allgemeine Erzie-

hungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Schulforschung, Kindheits- und Jugendforschung, Biographie- und Wissenschaftsforschung. Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1/Haus 3, 06110 Halle (Saale), Email: krueger@paedagogik.uni-halle.de

Marth, Nadine, Studentin der Kommunikationswissenschaft, Mitarbeit in einem Forschungsprojekt zum Bild Schwedens in Deutschland. Arbeitsschwerpunkte: Diskursanalyse, Hermeneutik, Polizeiliches Vernehmen. Kontakt: Universität Duisburg-Essen, FB 3 – Kommunikationswissenschaft, 45117 Essen

Meier, Michael, Diplom-Pädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter im DFG-Projekt „Jugendkultur in der Unterrichtssituation“ am Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Ethnographische Schulforschung, qualitative Methoden. Kontakt: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL), Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle (Saale), Email: meier@zsl.uni-halle.de

Michel, Burkard, Dr. phil., Mitarbeiter einer Werbeagentur in Frankfurt/M., Lehrbeauftragter an der Ruhr-Universität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: Bildkommunikation, Rezeptionsforschung, Milieutheorie. Kontakt: Oranienstraße 15, 60439 Frankfurt am Main, Email: Burkard.Michel@t-online.de

Pietsch, Susanne, Diplom-Pädagogin und Sonderschullehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaften an der Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Fallarbeit, Lehrerbildung, Kinder in schwierigen Lebenssituationen, Förderdiagnostik. Kontakt: Universität Kassel, Fachbereich 1: Erziehungswissenschaft – Humanwissenschaften, Interdisziplinäre Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik, Nora-Platiel-Str. 1, 34109 Kassel, Email: spietschKS@gmx.de oder spietsch@uni-kassel.de

Reichertz, Jo, Dr. phil., Professor für Kommunikationswissenschaft an der Universität Duisburg-Essen. Arbeitsschwerpunkte: qualitative Text- und Bildhermeneutik, Kultur- und Religionssoziologie, Medienanalyse, Mediennutzung. Kontakt: Universität Duisburg-Essen, FB 3 – Kommunikationswissenschaft, 45117 Essen, Email: Jo.Reichertz@uni-essen.de

Richard, Birgit, Dr. phil., Professorin für den Bereich Neue Medien am Institut für Kunstpädagogik der Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Neue Medien, Ästhetik aktueller Jugendkulturen (Jugendkulturarchiv u.a. mit Mode von Jugendkulturen an der Universität Frankfurt), Todesbilder. Kontakt: Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich 9: Sprach- und Kulturwissenschaften, Institut für Kunstpädagogik, Sophienstr. 1-3, 60487 Frankfurt am Main, Email: profrichar@aol.com oder b.richard@kunst.uni-frankfurt.de

Wagner-Willi, Monika, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Sonderforschungsbe-
reich „Kulturen des Performativen“ an der Freien Universität Berlin im Projekt
„Die Hervorbringung des Sozialen in Ritualen und Ritualisierungen“. Arbeits-
schwerpunkte: Videoanalyse, Rituale, schulische Sozialisation. Kontakt: Freie
Universität Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Ar-
nimallee 11, 14195 Berlin, Email: monwa@t-online.de.