Ulrike Pilarczyk/Ulrike Mietzner

Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung

„Der liebe Gott steckt im Detail."
Aby Warburg 1925/26[1]

1. „Pictorial Turn" und „Visual Anthropology". Trends in der Wissenschaft

Wir leben in einer Welt der Bilder. Gemälde, Skulpturen, Zeichnungen, Drucke, Fotografien und Filme bewahren zeitgebundene Vorstellungen und Ansichten gesellschaftlicher, kultureller und anthropologischer Phänomene. Die Bedeutung visueller Medien ist in den letzten Jahrzehnten stark gewachsen – besonders stark im Alltag von Kindern und Jugendlichen durch das Fernsehen und die Durchsetzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, die vornehmlich auf Visualität basieren.[2] Eine der zugrundeliegenden Technologien, die Fotografie, verbreitete sich sofort nach ihrer Erfindung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts weltweit. Theoretiker sprechen von einem neuen Zeitalter veränderter Wahrnehmung.[3] Jetzt, am Ende des 20. Jahrhunderts und der klassischen Fotografie verschwinden die Grenzen von Welt und Bild, Realität und Simulation, die Dimensionen von Zeit und Raum erscheinen relativiert, Signifikat und Signifikant verschwimmen. Auf diese Verschiebungen reagiert die Wissenschaft mit dem „pictorial turn"[4], in dem eine diskursive, sich weniger an der Linguistik orientierende Wissenschaft vom Bild gefordert wird und in der gleichzeitig die sozialen Qualitäten des Bildes, die Sichtbarkeit des „Anderen" (Mitchell 1997, S. 36), genutzt werden sollen. Es ist zu vermuten, daß die jetzt beginnende Beschäftigung mit Methoden der Bildwissenschaft und Fotografieinterpretation auch mit den in den vergangenen zwei Jahrzehnten vollzogenen Änderungen der Sozialwissenschaften zusammenhängen. Fotografien als methodischer Zugang ermöglichen die Integration von neuen Fragestellungen der Geschlechtergeschichte, der Symbolkultur oder der Anthropologie.

Um dieses in Bildern enthaltene Wissen zu entschlüsseln, wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts von Aby Warburg eine historische Kultur- und Bildwis-

senschaft begründet, die bis heute die Basis jeder Bildanalyse ist. Geistes- und sozialwissenschaftliche Disziplinen wie die Anthropologie, die Ethnologie[5], die Geschichte und seit zwei Jahrzehnten auch die Erziehungsgeschichte haben begonnen, diese Leistungen der Kunstgeschichte und der Kunstwissenschaft zu adaptieren und im Sinne einer „visuellen Anthropologie" weiterzuentwickeln. Klaus Mollenhauer (vgl. 1983), Horst Schiffler und Rolf Winkeler (vgl. 1985) und Konrad Wünsche (vgl. 1991) begannen als erste, Bilder als Quelle für die Erziehungsgeschichte systematisch zu untersuchen.[6] Inzwischen werden Bilder auch für aktuelle empirische erziehungswissenschaftliche Untersuchungen verwendet.[7]

Die Erziehungswissenschaftler/innen richten nun ihre Aufmerksamkeit auf die Materialisierung und die Verkörperung („embodiment") von Kultur. Habitus und Körper sowie Artefakte jeglicher Art, und damit auch Medien gelten als kultureller Ausdruck. Fotografien zeichnen die visuellen Anteile der Kultur auf und transportieren sie, d.h. sie konstituieren damit Kultur im öffentlichen wie im privaten Raum immer wieder neu. In diesen Bildern sind Informationen zu Generationsverhältnissen, zu Entwicklungen langer Dauer, die sich allen politischen Veränderungen entgegenzusetzen scheinen, verschlüsselt. Anders als literarische Texte, die zumeist das Außergewöhnliche festhalten, bewahren Fotografien gerade das Alltägliche und Triviale.

Allerdings wissen wir immer noch wenig darüber, was Fotografien eigentlich zeigen, wegen ihrer komplexen Struktur verschließt sich die Quelle einer allzu raschen Interpretation.[8] Vor allem stellt sich die Frage, inwieweit Fotografien Dokumente sind und inwieweit Inszenierungen (vgl. Gombrich 1984, S. 240-273). D.h. welcher Quellenwert ihnen deshalb überhaupt für historische oder erziehungswissenschaftliche Fragen zukommt. Die Auseinandersetzung um die Aussagefähigkeit von Fotografien der Hamburger Wehrmachtsausstellung (vgl. FAZ vom 20.10. und 5.11.1999) haben gezeigt, wie wichtig eine kritische Methode der Fotografieinterpretation ist und daß Minimalbedingungen für ihre Nutzung als historische Quelle erfüllt sein müssen: Dazu gehören Datum, Ort und vor allem eine Reflexion des Entstehungs- und Verwahrungszusammenhangs einer Fotografie. Dies ist um so wichtiger, wenn Fotografien als Belege für historische Ereignisse verwendet werden.

Für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften allerdings gewinnen Fotografien gerade deshalb an Bedeutung, weil sie uneindeutig sind, weil sich nicht nur die fotografischen Inszenierungen deuten lassen, sondern auch das Nicht-Intendierte und Zufällige. Im fotografischen Bild sind die Spuren des politischen, kulturellen, sozialen und subjektiven Lebens enthalten. Die Kamera notiert, was sich vor dem Objektiv befindet, das kann Zufälliges sein, weder dem Fotografen noch den Protagonisten bewußt. Manchmal sind es dann gerade diese zufälligen Bildelemente, z.B. kleinste Bewegungen des Körpers, die ein Ereignis kommentieren. Konsequent verweisen Fotografien auf die nonverbalen Anteile jeder Kommunikation – weil sie die Wirklichkeit auf die visuellen Anteile beschränkt.

Wir werden in den folgenden Überlegungen vom eigenen Forschungsstand aus in folgenden Schritten argumentieren: In Kapitel (2) gehen wir auf die Quellenspezifik der Fotografie ein, ihr Verhältnis zur Wirklichkeit, die Rolle des

Zufalls und die Bedeutung der Kameratechnik, in (3) fassen wir den Quellenwert der Fotografie zusammen und beschreiben die Leistungen des Zusammenspiels von intendiertem und nicht-intendiertem Bildsinn für die Erziehungs- und Sozialwissenschaften, dann stellen wir die methodischen Schritte für Analysen einzelner Fotografien und großer Fotobestände dar (4); Anwendungsmöglichkeiten aus der erziehungshistorischen und empirischen Forschung werden an einem Beispiel aus der Schulgeschichte zugleich mit den Leistungen der Einzelbildanalyse demonstriert, die Rolle der Fotografie für die Kindheits- und Jugendgeschichte wird vorgestellt (5). In einem Fazit werden die Möglichkeiten und Grenzen der Methode und der Quelle diskutiert (6).

2. Fotografie als Quelle: Ein Medium zwischen Authentizität, Inszenierung und Zufall

Die Zweifel an der Eignung der Fotografie als Quelle sozialhistorischer Forschung entstanden entweder, wenn Fotografien einfach als Illustration benutzt oder wenn sie ohne die nötige Quellenkritik als Beweismittel herangezogen wurden.[9] Fotografie bezieht aber ihren Reiz aus der Spannung zwischen Authentizität und Inszenierung: Ein Foto weckt den Eindruck, etwas sei so gewesen, deshalb spielen Fotografinnen und Fotografen auch seit der Erfindung der Fotografie mit der Möglichkeit, scheinbare Wirklichkeit zu inszenieren (vgl. Im Reich der Phantome 1997).

Zwei Eigenarten sind es, weswegen der Quellenwert auch der klassischen Fotografie, d.h. also der dokumentarisch gemeinten, nicht manipulierten, nicht digitalisierten, bestritten wird: Ihr Verhältnis zur Wirklichkeit[10] und die Rolle des Zufalls:

(1) Fotografie und Wirklichkeit: Untersucht man beispielsweise die fotografischen Illustrationen der westdeutschen Zeitschrift „Pädagogik“ aus den achtziger Jahren, so müßte man schlußfolgern, daß in diesem Jahrzehnt die Figur des Lehrers fast gänzlich aus dem Unterricht verschwunden war. Die Fotografien bilden fast ausschließlich Schülerinnen und Schüler ab. Nun wissen wir es besser, es gab auch in den achtziger Jahren mindestens einen Lehrer oder eine Lehrerin pro Klasse, und die waren beim Unterrichten im Klassenraum. Hat sich damit schon der Quellenwert von Fotografien er-ledigt? Sicherlich nicht, sondern das bedeutet nur, daß wir von den Fotos in der Zeitschrift nicht auf tatsächliche Unterrichtsverhältnisse schließen können. Generell läßt sich von Fotografien nicht ohne weiteres auf die Wirklichkeit rückschließen, denn Fotografien dokumentieren diese nicht spiegelbildlich, sondern sie repräsentieren eine Sichtweise, eine Perspektive auf die Wirklichkeit. Bezogen auf die optische Wahrnehmung ist das Foto in der Tat unbestechlich, das, was auf dem Foto bildlich erscheint, mußte auch im Moment der Aufnahme vor dem Kameraobjektiv visuell wahrnehmbar gewesen sein. Aber was und wie es in diesem Bildausschnitt überhaupt erscheint, obliegt weitgehend der Entscheidung des Fotografen. Das Fotobild ist eine Reduktion der Wirklichkeit, ein Ausschnitt, eine Selektion. Die Dinge der objektiven Realität verlieren beim Fotografieren

nicht nur ihre räumlichen, akustischen, taktilen und olfaktorischen Eigenschaften, das Objekt wird auch, wie es Aaron Siskind einmal formulierte, „seiner normalen Umgebung entrissen, seinen bekannten Nachbarn entfremdet und in neue Beziehungen gezwängt“ (Was ist moderne Fotografie? 1950, S. 71). Die Fotografien der Zeitschrift „Pädagogik“ sind als Quelle zur Beschreibung tatsächlicher Unterrichtsverhältnisse nicht geeignet, aber mit ihnen können pädagogische Intentionen, editorische Akzentuierungen und gesellschaftliche Entwicklungen beschrieben werden – zum Beispiel die Konzentration auf das Lernen des Kindes bei den Herausgebern der Zeitschrift „Pädagogik“ in den 80er Jahren, eine Perspektive, aus der Lehrer nur am Rande erscheinen oder aus der sie unsichtbar sind.

Ein weiteres entscheidendes Problem bei der Suche nach dem Quellenwert der Fotografien ist das Verhältnis von

(2) Bildintention und Zufall: Im Unterschied zur Malerei ist das Fotografieren kein wesentlich körperbezogener Schaffensprozeß, daher läßt sich nicht wie dort jedes Element der Fotografie intentional deuten. Im Gegenteil, es scheint, als überließen die Fotografen die Gestaltung ihrer Bilder immer mehr der technisch von Jahr zur Jahr perfekter werdenden Apparatur und damit dem Zufall. Aber sind solche zufällig entstandenen Fotografien überhaupt interpretierbar? Darauf lassen sich zwei Antworten geben. Einmal stellt sich Bildwirkung unabhängig von der ursprünglichen Bildintention und von der Art des Produktionsprozesses her, sie funktioniert nach formalästhetischen Gesichtspunkten, die man analysieren und beschreiben kann. Zum anderen gehört es zu den Eigenarten der Fotografie, daß der Bildsinn zunächst in der konzeptionellen Gestaltung und in ihrer technischen Umsetzung realisiert wird, und dann noch einmal durch die Entscheidung, ein Negativ auch zu entwickeln, Abzüge zu bewahren, bzw. die Bilder weiter zu verwenden. Das heißt, die Fotografen entscheiden in der Regel, ob sie ihr Foto für gelungen erachten oder nicht. Das trifft ähnlich für die Herausgeber einer Zeitschrift zu, wenn sie eine Fotografie für ihre Zwecke als aussagekräftig akzeptieren.

Der Umgang mit dem Zufälligen im Foto ist je nach Genre unterschiedlich. Künstlerisch arbeitenden Fotografen[11] ist der Zufall häufig willkommen, sie betrachten ihn als konstitutives, kreatives Element der Fotografie, dem sie das Hervorbringen anderer Sichtweisen, neuer Ideen, den Konventionsbruch zutrauen. Auch Berufsfotografen kalkulieren den Zufall immer mit ein. Bei relativ statischen Motiven wie Klassenfotos oder Veranstaltungen versuchen sie ihn jedoch weitgehend auszuschließen. In jedem Fall ist eine Fotografie und mit ihr das Zufällige Teil der Realität. Gerade für die Bildinterpretation ist das Moment des Unvorhergesehenen nutzbar zu machen. Zeigen sich doch in diesen kaum vorhersehbaren, versteckten Details oft genug wesentliche Informationen darüber, wie vom Individuum auf die Wirklichkeit reagiert wird.

Die dritte Eigenart der Fotografie ist verantwortlich für das besondere Verhältnis der Fotografie zur Wirklichkeit. Die Fähigkeit der Kamera, das optisch „Wahre“ abzubilden, das Wirken chemischer und physikalischer Gesetzmäßigkeiten beim Fotografieren, verführte von Anfang an dazu, Fotografien generell für „wahr“ zu halten. Daß das technische Verfahren modulationsfähig ist, d.h.

Bildaussagen ohne direkten Eingriff in die fotografische Situation, allein durch gezielte Eingriffe in die technischem Abläufe konstruiert, akzentuiert und interpretiert werden können, wurde erst später reflektiert:

(3) *Die Kameratechnik* beschränkt den Fotografen auf bestimmte optische Sehweisen, nur diese kann er im Rahmen seiner Gestaltung nutzen. Dazu zählen Blendenwahl und Verschlußzeiten, die Brennweite und die Ausschnittmöglichkeiten. Damit sind die Fotografen in der Lage, das Motiv vor der Kamera zu selektieren. Mit dem Blick durch den Sucher werden die wichtigsten Verhältnisse der Bildkomposition, Hauptmotiv, dominante Linien, Bildzentrum und Fluchtpunkt festgelegt. Von ein- und demselben Gegenstand erhält man völlig unterschiedliche Fotos, je nachdem, ob er aus der Vogelperspektive, in Augenhöhe, in Gegenstandshöhe oder von unten fotografiert wird. Das Scharfstellen eines bestimmten Bildbereiches kann Raum- und Zeitverhältnisse und damit auch Bedeutung eines Gegenstandes verschieben. Eine Bearbeitung erfolgt häufig erst im Labor; um einer besonderen Bildwirkung willen werden gerade in der Pressefotografie ganze Teile retuschiert. Die Gestaltung wird durch die Gebrauchsfunktion eines Bildes beeinflußt. Wenn ein Gegenstand für eine Zeitung aufgenommen wird, können sich bestimmte ästhetische Gestaltungen verbieten. Bestimmte Verwendungszwecke gebieten geradezu bestimmte Kameraperspektiven: Zum Beispiel führt die Kindzentriertheit häufig dazu, daß der Fotograf bzw. die Fotografin sich mit der Kamera auf die Höhe des Kindes begibt, um quasi Ebenbürtigkeit zu simulieren.

Daß hier die Differenz von professionellem Fotografen, ambitioniertem Amateur und naivem, der Technik unterworfenem Laien eine besondere Rolle im Produktionsprozeß spielt, ist evident. Auch die Kosten des Herstellungsprozesses eines Bildes spielen eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Ein Kunstwerk gilt als etwas Wertvolles, ein Foto ist seit vielen Jahrzehnten ein billiges Medium. Das führt dazu, daß viele Fotografien ohne großen Vorbedacht gemacht werden. Sie sind zudem massenhaft reproduzierbar. Sie brauchen also nichts Einzigartiges darzustellen. Gerade ihre Eigenart, Zufälliges darstellen zu können, daß Fotografien den „»flüchtigen Schatten der Gegenwart« im Flug festhalten" (Friedrich von Raumer 1840, zit. nach Kracauer 1973, S. 75) machen sie für Historikerinnen und Historiker wertvoll.

3. Quellenwert von Fotografien

Was zeigen Fotografien eigentlich? Was zeigen sie, das andere Quellen nicht zeigen, bzw. wofür sind sie eine Quelle? Wir formulieren im folgenden einige Eigenheiten von Fotografie, die ihren Quellenwert auszeichnen.

1. Fotografien bilden ab, was zum Zeitpunkt der Belichtung vor der Fotolinse existierte. Egal, ob es extra für die Aufnahme arrangiert wurde oder ob es unabsichtlich auf das Bild kam - es ist das Wesen der fotografischen Abbildung, alles im optischen Feld Sichtbare abzubilden.
2. Während Gegenstände der Bildenden Kunst oder literarische Texte, aber auch Tagebuchaufzeichnungen und Protokolle eher das Besondere, aus dem

Alltag Herausgehobene thematisieren, bewahren Fotografien – neben dem fotografierten Ereignis – das Gewohnte und Alltägliche, unbeachtete Details, ritualisierte Selbstverständlichkeiten, nicht erinnerte Körperhaltungen, Dinge, die man wegen ihrer Profanität längst vergessen hat, wie das Aussehen eines Raumes, die Haltung einer Person, ihre Mimik.

3. Eine Fotografie ist mehrdeutig. Darin ist sie der bildenden Kunst vergleichbar und wie alle historischen Quellen überdeterminiert. Der Grund hierfür liegt in der Vielzahl visueller Zeichen, die in einem Bild vereint sind, in der Tatsache, daß sich ein Bild in seinen Einzelheiten und als Ganzes zugleich vermittelt, in der ästhetischen Qualität, bei der Inhalt und Form untrennbar zusammen als Bild gesehen werden und in den Regeln visueller Wahrnehmung.
4. Fotografien sind als Akte der Selbstpräsentation von Fotografen oder als Repräsentationen eigener Wünsche oder der Wünsche ihrer Auftraggeber oder einer Ideologie zu verstehen. Fotografien eines Pressefotografen zeigen eine andere Sicht auf Schule als die Schnappschüsse von Schülerinnen oder Schülern. Das Bundespresseamt in Bonn verbreitete andere Bilder von Unterricht als die ostdeutsche Bildagentur ADN-Zentralbild oder der West-Berliner Ullstein Bilderdienst, der kritische Stern-Fotograf andere als der vom Schulsystem enttäuschte Lehrer.
5. Aber auch die Abgebildeten können bis zu einem gewissen Grad die Fotografie beeinflussen, deshalb ist das Verhältnis zwischen der (Selbst-)Präsentation des Fotografen und der Selbstpräsentation seines Sujets zu bestimmen.

Verallgemeinert heißt das: Der Quellenwert einer Fotografie beruht in ihrer Komplexität. Diese entspricht der Vieldeutigkeit lebensweltlicher Phänomene, die Konstruktionsweisen einer Fotografie deuten Konstruktionsmuster pädagogischer und sozialer Situationen und Verhältnisse an. Die im Bild verborgenen Perspektiven des Fotografen und der Abgebildeten entsprechen der von der sozialwissenschaftlichen und historischen Forschung erwarteten Multiperspektivität. Es wäre eine unzulässige Reduktion visueller Quellen, wollte man für historische Bildanalysen nur die Bildinhalte untersuchen. Die ästhetische Qualität eines Bildes, die einen mit dem Bildinhalt untrennbar verbundenen Aussagewert besitzt, ist gleichgewichtig zu berücksichtigen.

4. Methoden der Fotointerpretation

Die Gattungen der Bildenden Kunst sind dank vieler kunstgeschichtlicher Untersuchungen gut erforscht, häufig haben Kunsthistoriker vor allem im Rahmen der Genremalerei auch pädagogisch relevante Motivik untersucht.[12] Deshalb können wir bei Kunstinterpretationen auf ein ausgereiftes Methodenrepertoire und auf genaue Hintergrundinformationen zurückgreifen. Diese Literatur hilft auch den kunstgeschichtlich nicht ausgebildeten Erziehungswissenschaftlern, visuelle Medien quellengerecht zu interpretieren. Auf entsprechende Vorarbeiten zum spezifischen Umgang mit Fotografien kann man bisher nicht zurück-

greifen. Trotz stetig zunehmender und inzwischen in alle Teilbereiche der Fotografie expandierender Publikationen gibt es nur wenige Untersuchungen, die erziehungswissenschaftlich relevante Genres wie Jugendfotografie, Familienfotografie etc. behandeln.[13] Allenfalls die Fototheorie ist heute in wichtigen Aspekten dargestellt (vgl. Kemp 1979-83). Eine breit erprobte und anerkannte Methode für die Interpretation von Fotos im Rahmen historischer oder empirischer Forschung fehlt.[14] Fotos lassen sich vielfältig nutzen und interpretieren, nicht aber beliebig. Die Ergebnisse müssen nachvollziehbar und überprüfbar sein. Die Fotografieinterpretation bietet die Möglichkeit, sich nicht allein von Thesen oder von vorher gestellten Forschungsfragen leiten zu lassen, sondern auch Fragestellungen zu erkennen und zu berücksichtigen, die die Bilder selbst aufwerfen. Zur Aufklärung der Forschungsfragen und zur Hypothesengenerierung gibt es zwei methodische Möglichkeiten: die Analyse großer Bildmengen (4.1) und die Einzelbildanalyse (4.2). Die Einzelbildinterpretation erfordert immer auch eine Überprüfung an größeren, vergleichbaren Fotogruppen. Einzelbildinterpretation und die Analyse großer Bildmengen stellen also keine Alternativen der Forschung dar, sondern bedingen sich gegenseitig.

4.1 Die Analyse großer Bildmengen: Qualifizierung von Fotografien als Quelle – Klassifizieren, Ordnen, Gliedern

Zu den Vorteilen fotografischer Bildanalyse gehört es, daß Fotografien Genres bilden, verwandte Motive und ähnliche Stile aufweisen, daß es also Bildkonventionen gibt, die in der Regel zeittypisch sind. Um dies zu erkennen, bedarf es großer Bildmengen unterschiedlicher Autorenschaft und unterschiedlicher historischer Phasen. Die durch den massenmedialen Charakter der Fotografien bedingten Bildmengen und die Heterogenität dieser Bestände verlangen nach inhaltlicher und historischer Qualifizierung, um nicht beliebige Einzelaufnahmen oder Fotoserien zu untersuchen. Wegen der Komplexität und Vieldeutigkeit der bildlichen Darstellungen müssen die Fotografien in einen außerbildlichen Kontext gefaßt werden. Der erste Schritt zur Qualifizierung der Fotografien als Quelle ist daher die Archivierung der Bestände nach Herkunft und Entstehungszeit. Für die wissenschaftliche Arbeit mit größeren Fotobeständen, für Vergleiche und Kontrastierungen von Fotoserien reicht dies jedoch nicht hin, dafür müssen die Fotografien nach vergleichbaren Kriterien klassifiziert sein. Die Kriterien sichern das Minimum an Kontextinformationen, ohne die Fotografien weder richtig interpretiert, noch größere Mengen sinnvoll und effektiv geordnet und gegliedert werden können.

Die Klassifizierung von Fotografien: Klassifiziert wird jede einzelne Fotografie durch eine standardisierte Zuordnung von sprachlichen Informationen aus ihrem Entstehungs-, Verwendungs- und Sammlungskontext. Die dafür erforderlichen Informationen werden entweder dem Bild selbst entnommen, sind also intern (Themen, Motive und Stile) oder werden extern, d.h. außerbildlich, gewonnen (Zeit, Ort, Autorenschaft, Verwendung). Zeit und Ort sind die harten Daten der Klassifizierung; ohne diese Angaben läßt sich kaum ein Foto ver-

nünftig auswerten. Des weiteren erfolgt die Klassifikation der Fotografien durch die Vergabe von Schlagwörtern in einer Bilddatenbank.[15] Im allgemeinen wird ein nach diesen Kriterien gestalteter Schlagwortkatalog für jede Art sozialwissenschaftlicher Untersuchung, bei der mit größeren Bildmengen gearbeitet wird, nötig sein. In die Bilddatenbank sollten darüber hinaus möglichst alle Informationen, die es zum Foto gibt, aufgenommen werden.

Die externen Klassifikationsfaktoren beziehen sich auf historische oder soziologische Daten der Fotografie, das sind:

(1) Zeit: Für empirische Untersuchungen ist es zumeist ausreichend, das Foto einem Jahrzehnt oder einer bestimmten zeitlich begrenzten Epoche zuordnen zu können. Zeitliche Unschärfen von ein paar Jahren sind für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen zum Formenwandel in der Regel nicht problematisch, denn Verschiebungen vollziehen sich ohnehin in größeren Zeiträumen.

(2) Ort: Neben dem Datum ist der Ort, an dem das Foto aufgenommen wurde, wichtig, vor allem für die Zuordnung der Fotografie zu einer politischen Epoche, einem sozialen System bzw. einer bestimmten Kultur.

(3) Autorenschaft: Für die Analyse großer Fotomengen und Einzelfotografien ist es besonders wichtig zu wissen, ob der Fotograf bzw. die Fotografin eine private Person war, ob er oder sie eine öffentliche Funktion hatte bzw. in einem bestimmten Auftrag fotografierte. Eine erste grobe Unterteilung ist entsprechend diejenige in Privatfotografie und Berufsfotografie. Die Privatfotografen verfolgen in der Regel andere Zwecke als die Berufsfotografen, auch die Wahl der fotografischen und gestalterischen Mittel unterscheidet sich erheblich, natürlich auch die Konventionen der Genre. Die Privatfotografen lassen sich in Knipser (vgl. Starl 1995, S. 12-25) und ambitionierte Amateure unterscheiden. Auch bei den Berufsfotografen gibt es gravierende Unterschiede, zum Beispiel zwischen künstlerischen und Pressefotografen. Während der Künstler die Möglichkeiten des Mediums erprobt, formuliert der Pressefotograf seine Bildaussage zu einem aktuellen Thema und hin auf einen bestimmten Rezipientenkreis. Daneben gibt es für uns eine dritte Unterscheidung, wir nennen sie halböffentliche Fotografie. Sie wird meist von pädagogisch ambitionierten Fotografen praktiziert wie Lehrern, Eltern und Erziehern, jedoch auch von Schülern. Alle diese Fotografen haben andere Bildintentionen als Presse- oder Schulfotografen. Fotografien aus Schul- oder Klassenchroniken gehören in diesen Bereich, aber auch viele Fotografien aus Jugendverbänden.

(4) Verwendungszweck: Er hängt häufig eng mit der Autorenschaft zusammen – wir fassen darunter alle Informationen zum Anlaß und zur ursprünglichen und nachträglichen Verwendung einer Fotografie. Die Fragen heißen hier: Wofür wurde eine Fotografie gemacht? Gab es Auftraggeber? Wie wurde sie verwendet? Wurde sie abgedruckt? Wie ist sie überliefert? Wie bei den Bildautoren unterscheiden wir nach öffentlichen, halböffentlichen und privaten Zwecken. Öffentlich wird eine Fotografie zum Beispiel durch eine Publikation, das Foto im Familienalbum gilt hingegen als privat, halböffentlich wäre die Verwendung des Fotos in einer Schulchronik.

Die internen Faktoren der Klassifikation sind im Vergleich zu den externen relativ leicht zu gewinnen, denn sie beziehen sich ausschließlich auf Daten, die aus dem Bild selbst gewonnen werden, so die Bildthemen, die fotografischen Motive und Stile. Die Notwendigkeit der Klassifikation nach internen Gesichtspunkten ergibt sich vor allem aus Gründen der besseren Gliederung größerer Bestände; vor allem über die Motive werden Vergleichsserien gewonnen.

Die eigentliche Qualifizierung des fotografischen Materials für eine Untersuchung geschieht durch Verknüpfung der Klassifikationsmerkmale.

Gliedern und Ordnen nach Klassifikationsmustern: Klassifizierte fotografische Bestände können unter unterschiedlichen Gesichtspunkten und Fragestellungen – je nach Forschungsinteresse gegliedert werden. Das heißt, der klassifizierte Bestand kann für neue Untersuchungsthemen geordnet und für Forschungsfragen neu gegliedert werden. Auf diese Weise kann ein und dasselbe Foto, auch ein und derselbe Fotobestand, auf verschiedene Fragen hin untersucht werden; Fotografien lassen sich thematisch verschiedenen Fotoreihen zuordnen. Vor jeder Untersuchung stellt sich die Frage, welche Fotografien dafür überhaupt geeignet sind und worin ihr spezifischer Quellenwert besteht. Das öffentliche Bild von Schule und Erziehungswesen wird eher über Fotos vermittelt, die publiziert worden sind; der heimliche Schnappschuß des Schülers aus dem Unterricht offenbart hingegen eine private Sicht auf das gleiche Phänomen. Hat man sich entschieden, was man untersuchen möchte, werden die Auswahlbedingungen durch die Klassifikationsmerkmale festgelegt. Durch Verknüpfung interner und externer Klassifikationsmerkmale werden Auswahlraster gebildet – am effektivsten natürlich über eine entsprechende Funktion in der Bilddatenbank. Durch das Anlegen dieser Raster an den Gesamtbestand werden historisch und inhaltlich qualifizierte Untersuchungsmengen hergestellt und Vergleichsbestände gewonnen. Vergleichsbestände sollten sich in dem Merkmal unterscheiden, auf das der Vergleich ausgelegt ist.

4.2 Einzelbildanalysen

Für eine fotografische Einzelbildanalyse gibt es mehrere, sich an der Entwicklung in der Kunstwissenschaft und der Historischen Bildkunde orientierende Verfahren (vgl. Talkenberger 1997). Eine der berühmtesten Analysen stammt von Roland Barthes (1964, wiederabgedruckt in Kemp 1983). Allerdings fehlt vielen künstlerischen Fotografien oder privaten Schnappschüssen die Eindeutigkeit des von Barthes interpretierten Reklamebildes. Die Fotografieinterpretation, will sie dem Foto gerecht werden, hat also in die Analyse immer mit einzubeziehen 1. die technischen Voraussetzungen des Fotografierens und der Bildentwicklung 2. die Genres (Privat- oder öffentliche Fotografie) 3. die je spezifischen Stil- und Motivgeschichten und 4. die jeweilige Funktion und den Gebrauch eines Bildes, der den Bildsinn komplett ändern kann. Dabei wäre es eine Reduktion der Quelle, sie nur auf das Abgebildete, also auf den Inhalt hin zu interpretieren und die Ästhetik außer acht zu lassen.

Wir arbeiten mit einer von uns für die Fotografieinterpretation spezifizierten, ikonografisch-ikonologischen Bildanalyse. Als historische Bildwissenschaft, mit der die kulturelle Bedeutung von Bildern und anderen visuellen Ausdrucksformen analysiert werden kann, ist sie detailliert ausgearbeitet, bis hin zu den methodischen Arbeitsschritten und erprobt (vgl. Eberlein 1985, S. 169). Für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen scheint sie u.a. geeignet, weil schon Panofsky, der die Methode entwickelt und mehrfach variiert hat, auf die Analyse von Formen, Symbolik, Mimik, Gestik, Körperhaltungen und kleinster Details in den historischen Kontexten Wert legte (vgl. Panofsky 1978, S. 36f.).

Sinn der ikonografisch-ikonologischen Einzelbildanalyse von Fotografien ist es, das Foto in seinen Details und als ganzes, mit seiner historischen Technik-, Motiv- und Rezeptionsgeschichte und den Funktionen des Bildes bei der Interpretation zu berücksichtigen, also nicht nur „passende" Einzelmotive aus dem Bild zu isolieren und als Beleg zu nehmen, sondern im Sinne einer „grounded theory" die Informationen aus dem Bild selbst zu gewinnen.

Prinzipiell sind für ikonografische Untersuchungen alle Fotografien geeignet, wenn die wichtigsten Angaben (Ort und Zeit) vorhanden sind. Für ikonologische Einzelbildanalysen, bei der neue Hypothesen für Forschungsfragen gewonnen werden sollen, sollten jedoch in der Regel solche Fotografien ausgewählt werden, die von Beginn an zum Thema nicht nur besonders aussagekräftig scheinen, sondern darüber hinaus vieldeutig sind, den Eindruck erwecken, als könnten sie Informationen bergen, die sich auf den ersten Blick nicht erschließen lassen.

Im ersten Arbeitsschritt, der präikonografischen Beschreibung, wird versucht, das Bild in allen Details zu erfassen. Zu den wenig beachteten Details auf Fotografien gehören Raumordnungen, die Beleuchtung oder kleine Körpergesten etc. Auf dieser Stufe wird der formale Bildaufbau beschrieben. Im zweiten Schritt, der ikonografischen Beschreibung und Interpretation, werden diese gewonnenen Informationen auf das Wissen außerhalb des Bildes und auf andere Bilder bezogen. Hier werden alle verfügbaren Informationen genutzt, die Funktion der Fotografie recherchiert, ihre Verwendung und Rezeption. Das Foto wird auf seine Typengeschichte hin untersucht, damit es als historisches Bild eingeordnet werden kann; hier wird mit anderen Fotografien, die mit dem untersuchten thematisch verwandt sind, verglichen. Mit diesen Informationen, die aufeinander bezogen werden, wird eine erste Interpretation der intendierten Bildbedeutung versucht.

In einem letzten Schritt werden Kontextwissen, Bildaufbau, Widersprüche und Eigenarten der Fotografie, die Rolle des Fotografen, der Abgebildeten, Form und Inhalt aufeinander bezogen, dann wird in einem Schritt, den Panofsky „synthetische Intuition" nennt, versucht, die „eigentliche" Bedeutung oder die „Tiefenstruktur" (Bredekamp) des Bildes hermeneutisch zu erschließen. Ob die „eigentliche" Bedeutung einer einzelnen Fotografie typische Züge für ein Phänomen trägt, muß dann wieder an vergleichbaren Fotografien untersucht werden. Stärker als in anderen Werken der bildenden Kunst spielt das Nicht-Intendierte in der Fotografie eine große Rolle. Trotzdem gibt es sowohl für die intendierte als auch für nicht-intendierte Bildaussage formale und inhaltliche Gründe, präzise methodische Indikatoren, die von Dritten nachvollziehbar sind.

Da die Bildaussagen visuell ausgedrückt werden, kann man immer zeigen, wie dies auf dem Foto vermittelt wurde. Insofern ist auch dieser letzte Schritt der Interpretation, der meist zur Hypothesenbildung dient, wissenschaftlich präzis und an anderen Bildern replizierbar.

5. Anwendungsbereiche in der erziehungshistorischen und empirischen Forschung

5.1 Schul- und Institutionengeschichte

Fotografien sind bisher sowohl für schul- und organisationshistorische[16] als auch für evaluative (vgl. Schratz/Steiner-Löffler 1998) Untersuchungen und für die pädagogische Arbeit verwendet worden. Ziel der schulhistorischen Untersuchungen war es, mit Hilfe von Fotografien nicht allein die visuelle Seite der Schulgeschichte zu erforschen, sondern auch die Bedeutung räumlich-visueller Phänomene für die Institution und die beteiligten Kinder, Jugendlichen und Erzieher zu erhellen, z.B. wie die Beteiligten mit einem Ritual wie dem Fahnenappell (vgl. Mietzner/Pilarczyk 1997; Tenorth 1997) oder mit dem Schulraum (vgl. Burke 1999) umgehen.

Anhand eines Bildbeispiels sollen im folgenden Ergebnisse der Einzelbildanalyse und ihre Leistungen für die Generierung von Forschungshypothesen dargestellt werden – nicht das methodische Vorgehen im einzelnen. Auf die hierfür gewählte DDR-Pressefotografie der staatlichen Agentur ADN-Zentralbild[17] wurden wir im Rahmen einer Untersuchung zur politischen Erziehung in der Schule in der Spätphase der DDR aufmerksam. Das Foto aus dem Jahr 1986 fiel auf wegen der Diskrepanz zwischen Bildeindruck – eine alltägliche, eigentlich nichtssagende Unterrichtsszene – und der Bildunterschrift, in der behauptet wird, die Schüler hätten ihre Lehrerin mit Blumen empfangen, die in der Geschichtsstunde vom XI. Parteitages der SED berichtete, an dem sie selbst als Delegierte teilgenommen hatte. In der Bildunterschrift wird ein Bildsinn unterlegt, werden politische Willensbekundungen behauptet, die auf der Bildebene selbst nicht eingelöst werden, auch der Blick des Mädchens in der ersten Reihe irritiert. Man müßte sich gar keine Gedanken um das Foto machen, handelte es sich nur um einen etwas danebengegangenen Versuch aus der Arbeit des Schulfotozirkels, wie man sie gelegentlich in Schularchiven findet. Aber das Foto stammt aus dem Zentralbildarchiv – die ordnungsgemäße Archivierung und Bildunterschrift weist es offiziell als Pressefotografie aus, ob es tatsächlich veröffentlicht wurde, ist allerdings nicht bekannt. Vermutlich wurde das Foto im Rahmen der allgemeinen Pressekampagne zum XI. Parteitag der SED gemacht. Es ist die Widersprüchlichkeit der Fotografie, die die Bildauswahl für eine Einzelbildanalyse begründete; wir hofften über eine Analyse weitere Erkenntnisse zur Wirkung politischer Erziehung, zum Problem der politischen Identifikation und ihrer Darstellung in den öffentlichen Medien der DDR zu gewinnen.

Nach der Bildunterschrift und aus der Kenntnis der Gepflogenheiten politischer Bildberichterstattung in der DDR kann davon ausgegangen werden, daß der Pressefotograf die Aufgabe hatte, die großartige Resonanz auf das politische Ereignis, den XI. Parteitag der SED, in der Schule darzustellen. Warum das nicht gelang, läßt sich auf zwei Ebenen beschreiben – auf der der Selbstpräsentation durch die Abgebildeten und auf der Gestaltungsebene, der Präsentation durch den Fotografen – der Bildeindruck setzt sich aus dem Zusammenwirken beider Ebenen zusammen.

Die Präsentation des Bildthemas durch den Fotografen: Für die Intentionen des Fotografen – die Darstellung der Resonanz auf den Parteitag – gibt es im Foto vor allem einen Anhaltspunkt – den Blumenstrauß auf dem Lehrertisch, die Nelken sind traditionell Symbol der Arbeiterbewegung. Offenbar dienten sie dem Fotografen als bildlicher Beleg für die Feierlichkeit der Situation und für das Einverständnis der Schüler mit der Rolle ihrer Lehrerin als politischer Repräsentantin der SED. Die gesamte fotografische Situation wurde so arrangiert, damit der Strauß im Bild erscheint – mit gravierenden Folgen für die Bildkomposition. Denn Standort und Verwendung des Weitwinkelobjektivs konstituieren einen Ausschnitt, in dem sich der Lehrertisch zusammen mit dem ersten Schülertisch auf der Fläche der Fotografie überproportional zu den anderen Bildelementen ausdehnt. Aus den dominanten Seitenlinien der Tische ergeben sich zwangsläufig auch die Fluchtlinien des Bildes. Diese treffen sich nicht – wie nach dem Bildthema erwartet werden könnte – in der Person der Lehrerin und Parteitagsdelegierten, sondern der Fluchtpunkt des Bildes verliert

sich rechts hinter ihrem Kopf im diffusen Licht des Nebels. Doch nicht nur der Fluchtpunkt gerät dem Fotografen wortwörtlich daneben, auch der Bildmittelpunkt. Zwar wird er durch die Geste der Lehrerin, die genau auf die Bildmitte weist, betont, doch ist das Bildzentrum leer.

Die Selbstpräsentation durch die Abgebildeten: Weil es im Bildzentrum nichts Spannendes gibt, wird der Blick des Betrachters unweigerlich durch den des Mädchens in der ersten Reihe gefangengenommen, so daß ihr Blick zum eigentlichen, zum imaginären Bildmittelpunkt der Fotografie wird. Ausgerechnet, denn dieser Blick – verstärkt durch das feine Lächeln um ihren Mund – entlarvt die Situation als peinliche Inszenierung. Auch die anderen Protagonisten wußten, warum sie fotografiert wurden[18] und reagieren darauf auf ihre Weise. Sie posieren für das Foto in typischen Unterrichtshaltungen – die Lehrerin steht und redet, die Schüler sitzen und hören zu. Obwohl alle ganz offensichtlich so handeln, wie man es von ihnen erwartet, zerstören sie durch die Art, wie sie es tun, die intendierte Bildaussage, das gilt nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrerin. Ihre Redegeste zum Beispiel wirkt überhaupt nicht überzeugend, sie ist viel zu stark abgeknickt über dem rechten Handgelenk, weder sind die Finger weisend gestreckt, noch in deutender, erläuternder Rede arrangiert. Diese Geste vermag die Zuhörer nicht zu erreichen, sie spannt keinen kommunikativen Bogen hin zu ihnen. Der nichtssagende Eindruck wird verstärkt durch die Kraftlosigkeit der gesamten Körperhaltung – hängende Schultern, eingesunkener Brustkorb, den Kopf nach vorn gereckt. Als Repräsentantin des Staates wirkt sie daher außerordentlich schwach.

Auch die Schülerinnen und Schüler werden zum Teil der Inszenierung: Sie haben ostentativ Zuhörhaltungen eingenommen, es gibt kaum einen Schüler, der nicht mit seinen Augen an den Lippen der Lehrerin hinge, man entdeckt keine Anzeichen von Ablenkung. Sie lassen weder aus Blicken und Mienen noch aus ihren Hand- und Körperhaltungen erkennen, ob und wie sie aufnehmen, was sie hören. Mit nach vorn gezogenen Schultern, untätig abgelegten oder herumbaumelnden Händen wirken sie ebenso kraftlos wie die Lehrerin. Es gibt keine Spur von Spannung in ihrer Haltung und weder in den Gliedern noch in der Mimik Bewegungen, die sich als körperliche Anzeichen von Interesse, von Zustimmung oder Ablehnung deuten lassen. Von Seiten der Schüler gibt es überhaupt keinen Kommentar zu der Situation (außer natürlich von dem Mädchen in der ersten Reihe). Es scheint, daß genau dies ihr Kommentar ist – Sich-Fügen und Sich-Verschließen als wohlgeübter Umgang mit dererlei Zumutungen.

Zugespitzt könnte man schlußfolgern, Lehrhaltungen, in denen eigentlich nichts gelehrt wird, und Zuhörhaltungen, in denen eigentlich nicht zugehört wird, sind nur hohle Formen, Posen, in denen Konformität zur Schau gestellt wird. Bezogen auf die in der Bildunterschrift behauptete politische Identifikation heißt das, daß hier die politische Erziehung in der DDR nicht greift, daß die Lehrerin die Schüler nicht erreicht, bzw. daß diese Abwehrmechanismen ausgebildet haben, die den Zugang zu ihrer Persönlichkeit schützen –, aber sie protestieren nicht aktiv; alle Abgebildeten spielen bei der Inszenierung mit, sie tun, was man von ihnen verlangt, sie fügen sich in die arrangierte Situation.

Bemerkenswert an dieser Fotografie sind nicht nur die Übereinstimmungen der Posen der Abgebildeten, sondern auch ihre prinzipielle Übereinstimmung mit dem Gestus des Fotografen. Ebenso wie die Lehrerin und die Schüler in den ihnen zugewiesenen Rollen scheint er in der Rolle des Pressefotografen nur zu posieren, nur vorzugeben, als ob ihn das Bildthema Parteitag interessierte. Mit dem Blumenstrauß stellt er die Bildintention demonstrativ zur Schau, zugleich verhält er sich gegenüber den dadurch verursachten Konsequenzen für die Bildkomposition gleichgültig; es scheint ihn auch nicht gestört zu haben, daß die Blumen am Rande des Tisches und ohne Vase nebensächlich und lieblos abgelegt wirken. Auch der Blick des Mädchens in der ersten Reihe, der die vorgegebene Bildintention vollends zerstört, hat ihn nicht davon abgehalten, das Foto auftragsgemäß bei der Agentur abzuliefern. Merkwürdigerweise wird das Foto auch dort nicht beanstandet, sondern ordnungsgemäß mit der üblichen thematischen Bildunterschrift versehen und als vollgültiges Pressefoto archiviert.

Für dieses Phänomen gibt es zwei Erklärungsmöglichkeiten: Man könnte zum Beispiel annehmen, alle Beteiligten an der Fotografie, vor allem der Fotograf selbst habe subversiv an der Zerstörung der Bildaussage gearbeitet. Ende der 80er Jahre gibt es tatsächlich einige kritische Schulfotografen, die ähnliche Haltungen von Schülern zu politischen Ereignissen zeigen, sie dürfen aber nicht öffentlich ausstellen und werden auch nicht gedruckt. Gegen den Subversionsverdacht spricht der Status der Fotografie als Pressefoto, und Subversion kann man der Institution Zentralbild bis zum Ende der DDR nicht unterstellen, auch wirkt die Lehrerin nicht subversiv – nur schwach.

Die andere, wahrscheinlichere Erklärung ist, daß die Bildwirkung vermutlich allen, auch dem Fotografen, egal war; wichtig war jedem lediglich, daß er der Form nach erfüllte, was von ihm verlangt wurde: Die Lehrerin tut so, als ob sie einen Bericht abgibt, die Schüler tun so, als ob sie ihr dabei zuhören, und der Fotograf wähnt seinen Auftrag erfüllt durch die Nelken am Bildrand. Das, was dabei herauskam, reichte offensichtlich auch der Bildagentur, den Rest besorgte sie selbst durch einen eindeutigen Bildtext.

Ein wenig fühlt man sich dabei wie in dem Märchen mit des Kaisers neuen Kleidern. Hat denn keiner gesehen, was eigentlich gespielt wurde? Wie verhielten sich die Rezipienten solcher Fotografien? Die Menschen in der DDR kannten das Spiel, jeder wußte, wie solche Fotos entstanden, jeder hatte an solchen oder ähnlichen Inszenierungen teilgenommen. Da man aber die Spielregeln nicht ändern konnte, verhielten sich auch die Rezipienten gegenüber dieser Art Fotos gleichgültig – ebenso wie gegenüber der Politpropaganda an Häusern und Betrieben und der verbalen politischen Berichterstattung.

Hypothesenbildung: Im folgenden beschränken wir uns auf das Thema politische Erziehung in der Schule, für das das Foto auch ausgewählt wurde. Tatsächlich lassen sich aus dieser Einzelbildanalyse auch noch andere Hypothesen gewinnen, die über erziehungswissenschaftliche Fragestellungen hinausgehen, etwa zum Gestus der öffentlichen Fotografen in der Spätphase der DDR. Für die Unterrichtsforschung hingegen dürfte das mimetische Verhältnis von Lehrern/Lehrerinnen und Schülern ein theoretisch fruchtbarer Gedanke sein. Es gehört wiederum zu den Eigenheiten der Quelle Fotografie, daß man findet, was man nicht suchte, und damit unverhofft auf immer neue Forschungsfelder stößt.

Bezogen auf politische Erziehung glauben wir, daß die Fotografie eine DDR-typische Umgangsweise von Schülerinnen und Schülern mit der verlangten öffentlichen Zurschaustellung gewünschter politischer Überzeugungen präsentiert, zumindest für die Spätphase. Schülerinnen und Schüler fügen sich einerseits in die verlangte Inszenierung politischer Veranstaltungen, deren intendierte Bedeutung sie andererseits durch formale Anpassung und Gleichgültigkeit zerstören.

Überprüfung der Analyseergebnisse und Hypothesen: Am Schluß der Bildanalyse werden nicht nur die Hypothesen auf ihre Geltung hin geprüft, sondern die einzelnen Analyseergebnisse müssen Schritt für Schritt überprüft werden, um nicht einfach Vorannahmen zu bestätigen oder um Überinterpretationen zu vermeiden. Z.B. die Annahme, man könne von der fehlenden körperlichen und mimischen Spannung auf einen Mangel an Interesse bei den Schülern schließen, setzte eine umfangreiche theoretische und empirische Untersuchung an Fotografien und anderen Bildmaterialien in Gang, in deren Ergebnis die Annahme erhärtet werden konnte. Diese Untersuchung mußte im Prozeß dieser Bildanalyse geleistet werden, da sich darauf die Bildinterpretation stützt; zu den Lehrgesten konnten wir hingegen auf entsprechende Vorarbeiten des Projekts zurückgreifen (vgl. Mietzner/Pilarczyk 1999c).

Außer dem permanenten Austausch der beiden Autorinnen während der Analyse wurden die einzelnen Ergebnisse darüber hinaus mit Studentinnen und Studenten und Lehrkräften aus Ost und West diskutiert. Interessant war, daß ehemalige DDR-Bürger sofort wußten, worum es auf dem Foto geht, während sie ihre Eindrücke verbal nur ungenau schildern konnten.[19] Nach Abschluß der Analyse konnten wir mit zwei Schülern sprechen, die bei dieser Lehrerin Unterricht hatten, um unser Kontextwissen zu vervollständigen und um unsere Einschätzung der Lehrhaltung zu prüfen.[20] Die Schüler beschrieben die Lehrerin als schwache Persönlichkeit, als „rote Socke", die von den meisten Schülerinnen und Schülern wenig gemocht wurde, auch wegen mangelnder pädagogischer und fachlicher Qualitäten.

Die Hypothese von den typischen Umgangsweisen in der DDR-Schule als eines der Ergebnisse der vorgestellten ikonografischen Einzelbildanalyse, bedarf allerdings einer Geltungsprüfung durch Vergleiche mit entsprechend qualifizierten Serien von DDR-Fotografien. Wenn man so will, ist diese Geltungsprüfung zugleich eine Analyse einer größeren Bildmenge, durch die die durch die Einzelbildanalyse aufgedeckten Forschungsfragen weiterbearbeitet werden. Je mehr Fotografien – wir verwenden dafür oft Hunderte – für die Geltungsprüfung herangezogen werden können, um so sicherer werden die Angaben zur Allgemeingültigkeit der Hypothesen.

Aus diesem Korpus an Fotografien werden die Prüfserien gebildet. Für die Geltungssicherung werden vergleichende Verfahren verwandt, synchrone und diachrone sowie die Gegenüberstellung verschiedener Verwendungsweisen und Autorenschaften, die Kontrastierung. Ob die Umgangsweise der Schülerinnen und Schüler auf dem Foto typisch war, ist mit weiteren Pressefotos allein nicht zu belegen. Wenn es sich dabei um eine generelle, alltäglich geübte Haltung von Jugendlichen in der DDR handelte, dann müßte man sie auch auf halböffentlichen und privaten Fotografien finden.

Synchrone und kontrastierende Vergleiche mit öffentlichen und halböffentlichen Fotografien brachten folgenden Befund: Auf allen Fotografien aus der Schule, die politische Inhalte zeigen, dominiert das Sich-Fügen in die durch die fotografische Inszenierung vermittelten institutionellen und politischen Zwänge – auf keiner der Fotografien wurde politische Identifikation zum Ausdruck gebracht. Sich-Fügen war in der Bandbreite körperlichen Ausdrucks von Ablehnung, über gleichgültige Hinnahme bis zur Ironisierung möglich.

Zugleich zeigte der Vergleich auch, daß es in der DDR der 80er Jahre noch Orte gab, an denen wir politische Identifikationen mit politischen Zielen der DDR, vor allem mit Antifaschismus und proletarischem Internationalismus, beobachten können, beispielsweise bei FDJ-Aufnahmen in KZ-Gedenkstätten oder auf Fotografien von den sogenannten Solidaritätsaktionen. Die Schule selbst bietet diese Gelegenheiten nicht mehr, vielleicht auch deshalb, weil politische Identifikation und schulische Funktionen sich auf Dauer nicht vereinbaren ließen.

Über die Geltungsprüfung hinaus könnten sich danach synchrone Vergleiche bzw. Kontrastierungen vornehmen lassen, zum Beispiel zur politischen Erziehung in Ungarn oder zum politischen Unterricht in der Bundesrepublik. Leitende Fragestellungen könnten sein: Wie stellen Pressefotografien unterschiedlicher Couleur politische Erziehung in der Bundesrepublik dar, worin unterscheiden sich die Medien? Mit welchen Motiven soll welcher Inhalt vermittelt werden? Kann auch im Westen ein ähnliches Desinteresse beobachtet werden? Ist dies vielleicht überhaupt für Erziehungsbemühungen der achtziger Jahre typisch?

5.2 Kindheits- und Jugendgeschichte

Der andere Bereich möglicher Fotountersuchungen betrifft die Kinder- und Jugendforschung. Es bieten darin sich eine Fülle an Themen an, die man mit der Fotografie unter neuen Fragestellungen erforschen kann. Vor allem aus drei Gründen erscheint dieser Bereich als geeignetes Feld für den Einsatz der Quelle Fotografie: 1. bestimmen Bilder das Leben von Kindern und Jugendlichen in hohem Ausmaß. Allein das Jugendbild, das die Werbungsbranche suggeriert und von den Jugendlichen über Inszenierungen und Selbststilisierungen weitertransportiert wird, ist eine Analyse wert, 2. bietet die Fotoanalyse die hervorragende Möglichkeit vergleichender, interkultureller Forschung. Fotografie ist als visuelles Medium universal einsetzbar, zugleich zeigen sich auch kulturelle Differenzen. 3. Kann man über Fotografien, die Kinder oder Jugendliche selbst gemacht haben, spezifische Sichtweisen rekonstruieren – das Foto entstand im Moment des Erlebens und nicht wie ein Fragebogen oder ein Interview ex post.

Für das gesamte Gebiet der Kinder- und Jugendfotografie unterscheiden wir drei Typen von fotografischen Bildern: 1. Fremdbilder, das sind Fotografien, die Erwachsene von Kindern und jungen Leuten aufgenommen haben, in diesen Bereich gehört auch die Presse- und die Werbefotografie, 2. Selbstbilder, darunter zählen wir jene Fotografien, die Kinder oder Jugendliche von sich, ihren Freunden, ihrer Familie und überhaupt der Welt, in der sie leben, machen. 3.

Fotografien, die in teilnehmender Beobachtung entstehen, das könnten z.B. Forscherfotos sein oder Fotos von Künstlern (vgl. dazu Grosvenor u.a. 1999). Die Themenbereiche der Fotografien lassen sich zunächst quantitativ bestimmen, unter Umständen stößt man bei einer solchen Analyse auf wichtige Themen, die dann eingehend erforscht werden können. Im Sinne einer „grounded theory" sollte man nicht ausschließlich mit vorgefertigten Forschungsfragen an einen Bestand herantreten, sondern auch Themen aufnehmen, die sich aus einem Bestand heraus stellen. Die andere Möglichkeit, Hypothesen für eine Untersuchung zu gewinnen, ist natürlich die Einzelbildanalyse. Ein weiterer Bereich der Kinder- und Jugendfotografie, dessen Zahl alle anderen Bilder übersteigt, ist die Familienfotografie (vgl. Mietzner 2000). Hier lassen sich vor allem Fragen der Generationsbeziehungen und Familiengeschichte behandeln. Die Jugendfotografie läßt sich auch nutzen, um intrakulturelle und interkulturelle Einsichten zu gewinnen. Ein Feld, das die Volkskunde und die Ethnographie seit langem nutzt und das mit der Zunahme ethnographischer Methoden in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften an Bedeutung gewinnt.

6. Möglichkeiten und Grenzen der Methode

Fotografien sind keine einfachen Abbilder der Welt, sie sind nicht Repräsentationen objektiver Fakten, sondern vielfach gebrochener individueller wie kollektiver Perspektiven. Daher können fotografische Bilder nicht für sich genommen als Beweis für sozialhistorische Entwicklungen benutzt werden. Aber die Perspektiven der Fotografinnen und Fotografen stellen eine Reflex auf diese Entwicklung dar. Zum Beispiel die Fragmentierung unseres Lebens und die Flüchtigkeit unserer Einsichten, die wir der Modernisierung der Gesellschaft in ihrer postmodernen Phase zuschreiben, werden in Fotografien metaphorisch umgesetzt, und die Fotografie selbst ist das erste Medium der modernen Massenkultur.

Fotografie hat das Zusammenrücken der Welt gefördert. Es werden weltweit dieselben Bilder als Informationsvermittler verwendet, wenn das auch nicht bedeutet, daß die Rezeption überall die gleiche ist. Auf jeden Fall prägen sie das Weltbild ihrer Rezipienten, sie dienen sowohl der Information als auch der Manipulation. Eine kritische Schule des Sehens, die schon seit Alfred Lichtwark, Johannes Itten, Laszlo Moholy-Nagy oder Paul Klee gefordert wird, erscheint notwendiger denn je.

Sicherlich gibt es gerade für sozialhistorische Untersuchungen auch die Risiken eines Kulturrelativismus: Die Vieldeutigkeit der Bilder verleitet dazu, sich mit der Uneindeutigkeit des zu Sehenden zufrieden zu geben und so Aufklärung aufzugeben. Die flüchtigen Bilder können dann als Metaphern für die Flüchtigkeit der Einsichten gesehen werden.

Je mehr man über Fotografie weiß, je mehr Fotografien aus verschiedenen Zeiten und Regionen man kennt, je genauer man sie interpretieren kann, desto vielfältiger sind die Möglichkeiten der Anwendung:

1. Fotografie als Dokument: Der Bildinhalt als Archiv von tatsächlich Vorhandenem. Wie kein anderes Medium bewahren Fotografien das Bild früherer Zeiten.
2. Fotografien als Quelle für Lebenswelt- und Wirkungsforschung: Die auf Fotos sichtbaren materiellen, körperlichen und ästhetischen Ausdrucksformen sind als Reaktionen auf historische und lebensweltliche Phänomene zu deuten. An diesen Ausdrucksformen lassen sich Veränderungen von kurzer und langer Dauer beschreiben. Die verschiedenen Habitus von Einzelpersonen, Berufsgruppen, von Institutionen, Jugend und Gesellschaft zeigen sich im historischen Wandel und in der komplexen Überlagerung von Kontinuität und Veränderung, von Intention und Wirkung, von Formierung und Eigenlogik.
3. Fotografien als Medium visueller Kommunikation: Nicht nur, was Fotografien abbilden, kann Information für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen liefern, auch wie und welcher Typ Fotografien bevorzugt verwendet wird, um bestimmte pädagogisch relevante Sachverhalte abzubilden oder zu illustrieren, kann mit Ertrag untersucht werden.
4. Fotografien als Zeugnisse eines Bildungsprozesses: Das Fotografieren von Kindern und Jugendlichen durch sie selbst kann als Bildungsakt verstanden werden. Diese Fotos können dann als Quelle für den Selbstbildungsprozeß handelnder Subjekte interpretiert werden.
5. Fotografien als Quelle für intrakulturelle und interkulturelle Vergleiche: Bildquellen sind zwar an Kulturen gebunden, aber sie weisen doch übergreifende Stile auf, die über eine Einzelkultur hinausgehen. Deshalb sind Fotografien als Quelle beispielsweise für interkulturelle Kindheits- und Jugendforschung hervorragend geeignet.
6. Fotografien als Medium interkultureller Projekte: Z.B. könnten vorhandene und eigens angefertigte Fotografien zur Förderung der komplizierten interkulturellen Kommunikation im werdenden Europa dienen, beispielsweise von Studentinnen und Studenten oder Lehrerinnen und Lehrer.

Abbildungsnachweis

Bundesarchiv Koblenz: „ADN-ZB/Senft/22.4.86/pe/Berlin: Berlin: Parteitagsdelegierte/
„Mit einem Blumenstrauß empfingen die Schüler der Klasse 9II ihre Fachlehrerin für Geschichte und Kunsterziehung, Susanne K. Die Pädagogin, Parteisekretärin an der Spezialschule für Mathematik „Heinrich Hertz“ in der Frankfurter Allee (Stadtbezirk Friedrichshain), berichtete den Jugendlichen in der Geschichtsstunde vom XI. Parteitag der SED, an dem sie als Delegierte teilnahm.“

Anmerkungen

1 Vgl. zur Herkunft dieses Mottos Gombrich 1992, S. 28
2 So schon Fuhs 1997, S. 265; vgl. u.a. Burgin 1982; 1996; Burnett 1995.
3 Jonathan Crary führt aus, diese systematischen Veränderungen seien 1820 in vollem Gange gewesen, auch er vermutet, daß das der Renaissance verhaftete perspektivische Sehmodell schon zu dieser Zeit im Wandel begriffen war (1996, englische Fassung 1990, S. 14, 16).
4 Mitchell 1997, S. 16ff.“Was immer der pictorial turn also ist, so sollte es doch klar sein, daß er keine Rückkehr zu naiven Mimesis-, Abbild- oder Korrespondenztheorien

von Repräsentation oder eine erneuerte Metaphysik von piktorialer »Präsenz« darstellt: Er ist eher eine postlinguistische, postsemiotische Wiederentdeckung des Bildes als komplexes Wechselspiel von Visualität, Apparat, Institutionen, Diskurs, Körpern und Figurativität." (S. 18f.)

5 Was wir hier nicht behandeln, sind die Leistungen der Fotografie im Bereich der Ethnologie, die sich früh der Fotografie (und dem Film) zuwandte. (Vgl. Collier/Collier 1986; Banks/Morphy 1997; Anthropology & Photography 1992).

6 Vgl. darüber hinaus auch Parmentier 1989; Schmitt u.a. 1997; Herrlitz/Rittelmeyer 1993.

7 Prosser/Schratz 1998; Schratz/Steiner-Löffler 1998; Grosvenor/Lawn/Rousmaniere 1999; vgl. semiotisch-sozialwissenschaftliche Untersuchungen z.B. zur Gestik Müller 1998.

8 Die DFG hat den Autorinnen sechs Jahre lang in einem Forschungsprojekt im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Transformationsforschung Deutschlands ermöglicht, Fotografie als Quelle in seinen Einzelproblemen zu erforschen und die Quelle kritischer qualitativer Forschung überhaupt erst zu öffnen. Das Projekt „Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und -wirkungen in deutschen „Erziehungsstaaten" wurde von Heinz-Elmar Tenorth und Konrad Wünsche initiiert und geleitet. Wir danken allen Beteiligten für ihre Anregungen und Unterstützung.

9 Hierzu schon Hannig 1989. Quellenkritische Analysen zur zeithistorischen Fotografie vgl. insbes. Barnouw 1996; Brink 1998.

10 Diese Diskussion ist an vielen Stellen geführt worden; vgl. aus kunsthistorischer Sicht zum Problem der Wirklichkeitstreue Gombrich 1984, S. 240-273; aus fototheoretischer Sicht z.B. Sekula 1982; Sontag 1984, S. 5ff.; aus historischer Sicht Hannig 1989, S. 10-32.

11 Dabei ist zu beachten, daß automatische Kameras zunehmend Gestaltungen ermöglichen, die früher nur dem professionellen Fotografen gelangen. Für die Einschätzung der handwerklichen Fertigkeiten eines Fotografen ist also immer der historische Stand der Fototechnik mitzubedenken.

12 Zur Nutzung von Gemälden und Zeichnungen verweisen wir auf Mollenhauer 1997; Wünsche 1991.

13 Solche Arbeiten gibt es aber in der englischsprachigen Literatur z.B. Hirsch 1999; Isherwood 1998.

14 Eine erste Diskussion hat stattgefunden: vgl. Fuhs 1997, S. 265-285; Lehberger 1997, S. 125-148; Schonig 1997, S. 311-331.
Die theoretische Diskussion in der Visual Anthropology, Ethnologie und Geschichtswissenschaft ist weiter fortgeschritten, hat aber bisher noch nicht zu ausgearbeiteten Methoden geführt.

15 Für unsere Untersuchungen arbeiten wir mit einem Korpus von 8000 Fotografien, ein Drittel davon ist in einer Bilddatenbank (Cumulus) erfaßt und verschlagwortet. Für die Klassifizierung der Fotografien verwenden wir 125 Schlagworte.

16 Vgl. z.B. Mietzner/Pilarczyk 1997, 1998, 1999 c, d; Grosvenor/Lawn/Rousmaniere 1999.

17 Die Bildagentur Zentralbild war dem ADN (Allgemeiner Deutscher Nachrichtendienst der DDR) angegliedert. Seit seiner Gründung 1946 unterstand der ADN der parteiinternen Kontrolle, 1953 wurde der ADN verstaatlicht. Zentralbild war danach die einzige Bildagentur der DDR. Vgl. Minholz/Stirnberg 1995, S. 104-106.

18 Das Fotografieren durch Pressefotografen in der Schule war in der DDR eine hochoffizielle Angelegenheit, die zumeist nicht nur vom Direktor, sondern auch vom Schulrat genehmigt werden mußte.

19 Bei einem Vortrag an der Lorand-Eötvös-Universität in Budapest, bei dem auch dieses Foto vorgestellt wurde, sagte einer der anwesenden Studenten sofort – das sei Sozialismus, er fühle es. Auf Nachfrage präzisierte er, er wüßte genau, wie die Schüler sich gefühlt haben müssen.

20 Kontaktaufnahmen mit abgebildeten Personen, den Fotografen oder Angehörigen sind für die Überprüfung von Analyseergebnisse sehr geeignet, doch sollte man sich um solche Informationen immer erst nach Fertigstellung der Analyse bemühen.

Literatur

Aigner, C: Walter Ebenhofer. Im Lichte des Zufalls – Geschwindigkeit als ästhetische Konstruktion. In: EIKON (1999), H. 29, S. 70-73
Anthropology & Photography. 1860-1920. Edited by E. Edwards. New Haven/London 1992
Banks, M./Morphy, H. (Ed.): Rethinking Visual Anthropology. New Haven/London 1997
Barnouw, D.: Germany 1945. Views of War and Violence. Bloomington/Indianapolis 1996
Barthes, R.: Rhetorik des Bildes (1964). In: Kemp 1983, S. 138-149
Brink, C.: „Ikonen der Vernichtung". Öffentlicher Gebrauch von Fotografien aus nationalsozialistischen Konzentrationslagern nach 1945. Berlin 1998
Burgin, V.: Thinking Photography. Houdsmill u.a. 1982
Burgin, V.: In/Different Spaces. Place and Memory in Visual Culture. Berkeley/Los Angeles 1996
Burke, C.: Hands on History. Paper given on the History of Education Network Seminar. European Conference on Educational Research. September. Lahti, Finland 1999 (unpublished manuscript)
Collier, J., Jr./Collier, M.: Visual Anthropology. Photography as a Research Method. Albuquerque 1986 (zuerst 1967)
Crary, J.: Techniken des Betrachters. Sehen und Moderne im 19. Jahrhundert. Dresden/Basel 1996 (zuerst engl. 1990)
Eberlein, J.K.: Inhalt und Gestalt: die ikonographisch-ikonologische Methode. In: Belting u.a. (Hrsg.): Kunstgeschichte. Eine Einführung. Berlin 1985, S. 169-190
Friebertshäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997
Frizot, M. (Hrsg.): Neue Geschichte der Fotografie. Köln 1998 (zuerst Paris 1994)
Frizot, M.: 1839-1840. Fotografische Entdeckungen. In: Frizot 1998, S. 22-31
Frizot, M.: Die Lichtmaschinen. An der Schwelle der Erfindung. In: Frizot 1998, S. 14-21
Fuhs, B.: Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 265-285
Gombrich, E. H.: Aby Warburg. Eine intellektuelle Biografie. Hamburg 1992
Gombrich, E. H.: Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung. Stuttgart 1984 (zuerst auf engl. 1982)
Grosvenor, I./Lawn, M./Rousmaniere, K.: Silences and Images: the Social History of the Classroom. New York 1999
Hannig, J.: Bilder, die Geschichte machen. Anmerkungen zum Umgang mit „Dokumentarfotos" in Geschichtslehrbüchern. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht (GWU) 40 (1989), S. 10–32
Hannig, J.: Fotografien als historische Quelle. In: Tenfelde 1994, S. 269-288
Hartewig, K.: Der sentimentalische Blick. Familienfotografien im 19. und 20. Jahrhundert. In: Tenfelde 1994, S. 215-240
Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, Ch. (Hrsg.): Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur. Weinheim/München 1993
Hick, U.: Geschichte der optischen Medien. München 1999
Hirsch, M. (Ed.): The Familial Gaze. Hanover/London 1999
Im Reich der Phantome. Fotografie des Unsichtbaren. Ausstellungskatalog. Ostfildern 1997
Isherwood, S.: The Family Album. London 1988
Kemp, W.: Theorie der Fotografie. 3 Bde. München 1979-83
Kracauer, S.: Geschichte – Vor den letzten Dingen. Frankfurt a.M. 1973

Lehberger, R.: Das Fotoarchiv des Hamburger Schulmuseums zur Dokumentation der Reformpädagogik in Hamburg der Weimarer Republik. In: Schmitt u.a. 1997, S. 125-148

Minholz, M./Stirnberg, U.: Der Allgemeine Deutsche Nachrichtendienst (ADN). München u.a. 1995

Mietzner, U.: Kaleidoskop der Erinnerungen. Kindheit in Fotografien. In: Behnken, I./ Zinnecker, J.: Handbuch der Biographie von Kindheit. (im Druck) 2000

Mietzner, U./Pilarczyk, U. : Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen und –wirkungen in deutschen „Erziehungsstaaten". In: Benner, D./Merkens, H./ Schmidt, F. (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin 1996, S. 11-32

Mietzner, U./Pilarczyk, U.: Fahnenappell – Entwicklungen und Wirkungen eines Ordnungsrituals. Fotografie als Quelle in der bildungshistorischen Forschung. In: Fotogeschichte 17 (1997), H. 66, S. 57-63

Mietzner, U./Pilarczyk, U. (a): Kinderblicke - fotografisch. In: Liebau, E./Unterdörfer, M./Winzen, M. (Hrsg.): Vergiß den Ball und spiel' weiter. Das Bild des Kindes in zeitgenössischer Kunst und Wissenschaft. Köln 1999, S. 74-82

Mietzner, U./Pilarczyk, U. (b): Der gebannte Moment. Jugendliche als Fotografen. In: Bilstein, J./Miller-Kipp, G./Wulf, Ch. (Hrsg.): Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie. Weinheim 1999, S. 276-309

Mietzner, U./Pilarczyk, U. (c): Gesten und Habitus im pädagogischen Gebrauch. Ein historischer Vergleich der Entwicklung von Gesten und Körperhabitus im Unterricht der DDR und der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. In: Sonderheft ISCHE XX der Paedagogica Historica (im Druck) 1999

Mietzner, U./Pilarczyk, U. (d): Fotografien als Quelle in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Schule und politische Erziehung in der DDR. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript, DFG-Rundgespräch „Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft", 22. bis 24. März 1999

Mitchell, W.J.T.: Der Pictorial Turn. In: Kravagna, Ch. (Hrsg.): Privileg Blick. Kritik der visuellen Kultur. Berlin 1997, S. 15-40

Mollenhauer, K.: Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser/Prengel 1997, S. 247-264

Mollenhauer, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim/ München 1983

Müller, C.: Redebegleitende Gesten. Kulturgeschichte – Theorie – Sprachvergleich. Berlin 1998

Panofsky, E.: Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance. In: Ders.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln 1978, S. 36-67

Parmentier, M.: Jenseits von Idylle und Allegorie – die Konstruktion des ästethischen Subjekts in Bruegels „Kinderspielen". In: Pädagogische Korrespondenz (1989), H. 5, S. 75-88

Prosser, J. (Hrsg.): Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers. London 1998

Schiffler, H./Winkeler, R.: Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim/München 1991

Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn/Obb 1997

Schonig, B.: Mädchen und Junge, Lehrerinnen und Lehrer auf Schulfotografien 1928-1961 – Ein Versuch zur Evokation pädagogischen Erinnerungsvermögens als Einstieg in eine historische Bildkunde. In: Schmitt u.a. 1997, S. 311-331

Schratz, M./Steiner-Löffler, U.: Pupils Using Photographs in School Self-Evaluation. In: Prosser 1998, S. 235-251

Sekula, A.: On the Invention of Photographic Meaning. In: Burgin 1982, S. 84-109

Was ist moderne Fotografie? Ein Symposium. (1950) In: Kemp Bd. III. 1983, S. 68-73

Sontag, S.: On Photography. Harmondsworth u.a 1984 (zuerst 1977)
Starl, T.: Knipser. Die Bildgeschichte der privaten Fotografie in Deutschland und Österreich 1880 bis 1980. München/Berlin 1995
Talkenberger, H.: Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historsichen Bildkunde. In: Schmitt u.a. 1997, S. 11-26
Tenfelde, K. (Hrsg.): Bilder von Krupp. Fotografie und Geschichte im Industriezeitalter. München 1994
Tenorth, H.-E.: Das Unsichtbare zeigen – Das Sichtbare verstehen. Fotografien als Quelle zur Analyse von Erziehungsverhältnissen. In: Fotogeschichte 17 (1997), H. 66, S. 51-56
Waibl, G.: Geschichte der Fotografie I-III. In: Fotogeschichte (1986/1987), H. 21-23
Wünsche, K.: Das Foto: Notar und Geständnis. In: Hellekamps, S. (Hrsg.): Ästhetik und Bildung. Das Selbst im Medium von Musik, Bildender Kunst, Literatur und Fotografie. Weinheim 1998, S. 145-156
Wünsche, K.: Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen. In: 27. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (1991), S. 273-290

Dr. Ulrike Mietzner, Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, priv. Nordhauser Straße 31, 10589 Berlin.
Dr. Ulrike Pilarczyk, Institut für Allgemeine Pädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, priv. Bötzowstraße 9, 10407 Berlin