



Tim Wolfgarten | Michalina Trompeta (Hrsg.)

# **Bild und Erziehungswissenschaft**

Eine Skizzierung der  
thematischen Schnittmenge  
sowie des disziplinären Feldes

 **E-Book inside**

**BELTZ JUVENTA**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:  
ISBN 978-3-7799-6451-3 Print  
ISBN 978-3-7799-5766-9 E-Book (PDF)  
ISBN 978-3-7799-8428-3 E-Book (ePub)

1. Auflage 2024

© 2024 Beltz Juventa  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel  
Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel  
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza  
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-100)  
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: [www.beltz.de](http://www.beltz.de)

# Inhalt

Bild und Erziehungswissenschaft. Ein Vorwort zum Sammelband sowie eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge <i>Tim Wolfgarten und Michalina Trompeta</i>	<a href="#">7</a>
Bildliche Kräfte und bildpädagogische Interventionen. Überlegungen zu Potentialen und Risiken des Bildes in der allgemeinen Erziehungswissenschaft <i>Iris Laner</i>	<a href="#">14</a>
Bild – Bildung – Biographie. Eine synoptische Betrachtung der Bedeutung des Bildes in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung <i>Michaela Kramer und Patrick Bettinger</i>	<a href="#">31</a>
Das bilderlose Bild des Menschen. Überlegungen der Pädagogischen Anthropologie <i>Moritz Krebs und Jörg Zirfas</i>	<a href="#">55</a>
Bild und Bildung in der Migrationsgesellschaft. Ein Überblick über die wesentliche Schnittmenge <i>Tim Wolfgarten und Michalina Trompeta</i>	<a href="#">75</a>
Bilderreichtum und Bilderblindheit in der Schulpädagogik <i>Jeanette Böhme</i>	<a href="#">116</a>
Bild und Video als didaktische Instrumente, Forschungsgegenstände und -werkzeuge in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik <i>Mandy Hommel und Karl-Heinz Gerholz</i>	<a href="#">136</a>
„Bild.“ in der sozialpädagogischen Diskussion <i>Georg Cleppien</i>	<a href="#">156</a>
Das Bild in den Diskursen der Pädagogik der frühen Kindheit – Zur Komplexität und Vieldeutigkeit eines Begriffes, Phänomens und Artefaktes <i>Kathrin Borg-Tiburcy</i>	<a href="#">181</a>
Bildwissenschaftliche Analysen in der Erwachsenenbildungsforschung <i>Olaf Dörner</i>	<a href="#">218</a>

Die Rolle der Bilder in der pädagogischen Freizeitforschung und der Freizeitpädagogik <i>Renate Freericks und Dieter Brinkmann</i>	<a href="#"><u>241</u></a>
Geschlechterbilder in Erziehung, Bildung und Sorge <i>Antje Langer und Ann-Catrin Schwombeck</i>	<a href="#"><u>266</u></a>
Das Thema „Bild“ in der Medienpädagogik <i>Horst Niesyto</i>	<a href="#"><u>293</u></a>
... Bild ist ein Bild ist ein Bild ist ein ... Repräsentationsstufen der kindlichen Entwicklung und ihre Darstellung in Bildern <i>Dagmar Ambass</i>	<a href="#"><u>346</u></a>
„Der ganze mögliche Mensch“ als Bezugspunkt von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Perspektiven der Humanistischen Pädagogik <i>Ulrike Graf, Telse Iwers, Nils Altner und Andreas Brenne</i>	<a href="#"><u>373</u></a>
Bild und Organisationspädagogik <i>Susanne Maria Weber und Marc-André Heidelmann</i>	<a href="#"><u>399</u></a>
Bilder und videografische Daten im Kontext erziehungswissenschaftlicher Inklusionsforschung <i>Tanja Sturm und Benjamin Wagener</i>	<a href="#"><u>430</u></a>
<b>Die Autor*innen</b>	<a href="#"><u>459</u></a>

# Bild und Erziehungswissenschaft. Ein Vorwort zum Sammelband sowie eine Skizzierung der thematischen Schnittmenge

Tim Wolfgarten und Michalina Trompeta

Welcher Stellenwert kommt dem Phänomen Bild in der Erziehungswissenschaft zu? In welchen unterschiedlichen Bereichen der Disziplin wird auf welche Bilder Bezug genommen und in welcher Form? Lässt sich ein mögliches Feld skizzieren, das die Schnittmenge von Bild und Erziehungswissenschaft darstellt und über das die Beziehungsstruktur veranschaulicht werden kann? Um diese Fragen kreisen die im Band versammelten Beiträge.

Zur Systematisierung wurde dazu der Zugang über die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft gewählt. Als Fachgesellschaft mit ihrer ausdifferenzierten Binnenstruktur der verschiedenen Sektionen und Kommissionen deckt sie ein weites Feld der Disziplin ab und bietet einen geeigneten Ausgangspunkt, um die Relevanz von Bildern – seien diese materiell oder imaginär – für die Disziplin zu befragen. Über diesen Zugang kann ein weitreichender Überblick gegeben werden, wobei die unterschiedlichen Bezugnahmen und Bedeutsamkeiten für die jeweilige Teildisziplin über die einzelnen Beiträge ersichtlich werden. Der Sammelband ist demnach über Beiträge von Autor\*innen untenstehender Sektionen der Fachgesellschaft gegliedert, die sich mit dem Phänomen Bild in der jeweiligen Teildisziplin auseinandersetzen. Eine zusätzliche Binnendifferenzierung auf Kommissionsebene unterteilt einige Sektionen in mehrere Beiträge, deren Kommissionen aus ihrer Genese heraus zwar institutionell verbunden sind, in denen mit Blick auf das Phänomen Bild jedoch unterschiedliche Bezugnahmen sowie Diskurse ausgearbeitet wurden. Einige Sektionen oder Kommissionen konnten nicht für den Sammelband berücksichtigt werden, obwohl das Ziel verfolgt wurde, die gesamte Spannbreite darzustellen, die sich über die Fachgesellschaft ergibt. So finden sich in diesem Band Beiträge über den Zugang der folgenden Organisationseinheiten der DGFE versammelt:

- Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie
- Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung
- Kommission Pädagogische Anthropologie
- Kommission Erziehung und Bildung in der Migrationsgesellschaft
- Sektion Schulpädagogik
- Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik

- Kommission Sozialpädagogik
- Kommission Pädagogik der frühen Kindheit
- Sektion Erwachsenenbildung
- Kommission Pädagogische Freizeitforschung
- Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft
- Sektion Medienpädagogik
- Kommission Psychoanalytische Pädagogik
- Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie
- Sektion Organisationspädagogik
- Arbeitsgemeinschaft Inklusionsforschung

### **Zum Vorwort des vorliegenden Sammelbandes**

Für die Beiträge bedanken wir uns bei den Autor\*innen. Diese sind in einer doppelten Weise gewinnbringend und daher auch zweifach wertzuschätzen. Zum einen ermöglichen die Beiträge ergiebige Einblicke in das jeweilige disziplinäre Teilfeld und die relevanten Bezugnahmen auf das Phänomen Bild werden für dieses herausgearbeitet. Zum anderen stellt jeder einzelne Beitrag einen Mosaikstein im Gesamtgebilde des vorliegenden Sammelbands dar, der mit der Intention einer breiten Überblicksdarstellung zur thematischen Schnittmenge von Bild und Erziehungswissenschaft nur durch sie getragen werden kann und wird.

Darüber hinaus ist den Autor\*innen auch hinsichtlich organisatorischer Aspekte zu danken sowie der Geduld, die sie aufbringen mussten, bis ihr Beitrag veröffentlicht wurde. Als wir Mitte des Jahres 2020 auf die ersten Autor\*innen mit dem Vorhaben zugegangen sind, waren Corona sowie die damit einhergehenden Schutzmechanismen zwar bereits bekannt und erfahrbar, jedoch stellten uns die pandemische Situation sowie die unterschiedlichen Folgen als Herausgeber\*innen vor einige nicht abgesehene Herausforderungen, weshalb es den zeitlichen Plan mehrfach anzupassen galt und sich die Veröffentlichung verzögerte. Dies betraf unter anderem anfangs angefragte Autor\*innen, die ihr Vorhaben aufgrund verständlicher Gründe doch nicht weiterverfolgen konnten, so dass erneute Anfragen gestellt werden mussten, um die breiter angelegte Überblicksstruktur des Sammelbandes gewährleisten zu können. Die Folgen der Pandemie betrafen aber auch uns als Herausgeber\*innen, die mehrfach Arbeitsphasen unterbrechen mussten, da unter anderem zum Teil simple lebensweltliche Abläufe nicht mehr abgesichert waren. Vor diesen Hintergründen sind wir glücklich über die Veröffentlichung und bedanken uns erneut bei den Autor\*innen.

## Zur Skizzierung der thematischen Schnittmenge von Bild und Erziehungswissenschaft

Auch wenn von den Autor\*innen in ihren Beiträgen auf eine Vielzahl von Bildern eingegangen und über eine Vielfältigkeit des Phänomens berichtet wird – so wird beispielsweise zwischen inneren und äußeren beziehungsweise zwischen materiellen und imaginären Bildern differenziert oder zwischen statischen und bewegten; genannt werden zudem abbildende, symbolische oder sprachliche Phänomene sowie im Konkreten unter anderem Körper-, Menschen-, Gesellschafts-, Welt- und Leitbilder –, sind sich die Autor\*innen in ihren Aussagen einig darüber, dass die Stellung des Phänomens Bild in der Disziplin der Erziehungswissenschaft eher randständig wahrgenommen werde. Sie sei weniger exklusiv und die Bearbeitung erziehungswissenschaftlicher Themen werde eher textlastig vollzogen. Dabei wird jedoch hervorgehoben, dass die Transmedialität des Phänomens bzw. die Verschränkung von materiellen und imaginären Bildern für die Disziplin gewinnbringend sei, ja sogar zentral für die Prozesse von Bildung, Erziehung und Lernen. So sind Bilder in der pädagogischen oder didaktischen Praxis fest verankert und auch für nicht angeleitete Bildungsanlässe stellt die mediale Auseinandersetzung mit Bildern einen wesentlichen Bezugspunkt dar und zeigt sich ebenfalls als Produkt von ebendiesen Prozessen: Umgangssprachlich wird infolgedessen davon gesprochen, sich ein Bild von etwas zu machen, und auch über disziplinär verankerte Fachbegriffe werden solche Bezüge hergestellt, wenn zum Beispiel von Selbst- oder Weltbildern die Rede ist. Die perzeptuelle Aneignung von Welt und die Ausbildung eines Erfahrungshorizontes, vor dem unsere Welt sichtbar wird und innerhalb dessen wir in Erscheinung treten können, sind weitere zentrale Schnittstellen zwischen dem Phänomen Bild und der Disziplin der Erziehungswissenschaft.

Neben der pädagogischen Praxis kommen dem Phänomen Bild ebenfalls gewinnbringende Aspekte im Kontext der Empirie zu. Diesbezüglich wird es einerseits als Forschungswerkzeug verstanden, beispielsweise indem lebensweltliche Fotografien für Biografie bezogene Erzählimpulse verwendet werden, andererseits ist das Bild selbst auch Gegenstand der Forschung, wenn zum Beispiel das Interesse verfolgt wird, Aussagen über soziale Repräsentationsformen innerhalb eines festgelegten Untersuchungsrahmens zu tätigen, in dem Bilder als Bildungsanlässe verstanden werden, oder wenn sich beispielsweise dem Thema Bildung über historische Darstellungen hinsichtlich dessen damaligen Verständnisses genähert wird. Auch können Bilder beides zugleich darstellen – Werkzeug und Gegenstand der Forschung –, was sich zum Beispiel über das methodische Vorgehen der Autofotografie zeigt, innerhalb dessen Personen mit unterschiedlichem Grad der Konkretisierung gebeten werden, Fotografien herzustellen, um als Forschende deren Sicht auf Welt einnehmen zu können.

Bilder lassen Einblicke zu, sie geben etwas zu erkennen und über sie lässt sich etwas zeigen sowie zum Ausdruck bringen, was als unterschiedliche Rezeptionsmodi über verschiedene bildtheoretische Strömungen aufgegriffen wird und sich auch innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Theorieverständnisses über das Phänomen Bild widerspiegelt. So werden Bilder über den Zugang der Bildanthropologie als Spuren des Menschen verstanden, die Interpretationen auf den Menschen sowie den Entstehungskontext zulassen, insbesondere wenn die Frage danach gestellt wird, weshalb das Bild so ist, wie es ist. Über den bildphänomenologischen Zugang werden eher Aspekte des Erscheinens und des Wahrnehmens unterstrichen, was mit einem anderen Verständnis über das Bild einhergeht: Wie zeigt sich mir das Bild, was wird mir durch das Bild als eigentlich abwesender Gegenstand anwesend gemacht und welche Erfahrungen gehen damit einher? Eine weitere bildtheoretische Strömung, die sich ebenfalls über ein erziehungswissenschaftliches Verständnis zum Phänomen Bild zeigt, ist die Bildsemiotik. Bilder werden über diesen Verständnisrahmen als Zeichen und bedeutungstragende Medien verstanden, wonach Fragen hinsichtlich der Vermittlung von Inhalten und der medial ausgebildeten Bedeutungsstruktur eher im Vordergrund stehen. Was wird, kann oder sollte bildlich sowie bildhaft wie vermittelt werden, wären darauf bezogen relevante Fragestellungen.

Für die Erziehungswissenschaft kommen dem Phänomen Bild, je nach Verständniszugang, somit unterschiedliche Bedeutsamkeiten zu. Eine besondere Relevanz, die dem Bild für die Disziplin zugeschrieben wird, liegt jedoch in dessen Scharnierfunktion zwischen zwei zunächst getrennt angenommenen Entitäten beziehungsweise gegensätzlich verstandenen Polen. Die wesentlichen lauten:

- Innen und außen
- Materiell und imaginär
- Produktion und Rezeption, aktiv und passiv
- Wahrnehmung und Konstruktion
- Bestimmt und unbestimmt, wie auch offen und geschlossen
- Singulär und plural
- Abwesend und anwesend
- Vergangenheit und Gegenwart, Gegenwart und Zukunft
- Ich und Welt sowie ich und mich
- Selbst- und Weltbild
- Denken und Fühlen

So werden innere und äußere Bilder mit einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive unzertrennlich miteinander verzahnt, da veräußerlichte materielle Bilder einen Einfluss auf unsere imaginär verinnerlichten Sichtweisen auf Welt und unseren Erfahrungshorizont haben sowie auch andersherum. Veräußerlichte Bilder eröffnen immer eine verinnerlichte Sichtweise und die in den Blick genommene

Welt wird auch von außen in der eingenommenen Ansicht anschaulich gemacht. Innen und außen werden durch das Phänomen Bild aber auch dahingehend miteinander verzahnt beziehungsweise die Differenzierung zwischen inneren und äußeren Bildern wird in der Weise aufgehoben, als dass materielle Bilder erst über imaginäre Vorstellungen erfahren werden: Das Phänomen Bild erscheint uns als etwas Drittes, zwischen Bildträger und Rezipient\*in, wie es über das bekannte Kippbild „Ente/Hase“ nachvollziehbar gemacht werden kann. Auch wenn das äußere, materielle Bild dasselbe bleibt, sind wir in der Lage, unterschiedliche Dinge darin zu sehen: entweder die Ente oder den Hasen. Dies lässt ebenfalls die Differenzierung von vermeintlich passiver Rezeption und aktiver Produktion aufheben, wie auch die Differenzierung zwischen Wahrnehmung von Bildern und der Konstruktion von ebendiesen, da sie in der Rezeption immer auch produktiv hervorgebracht werden. Bilder sind sodann offen und zugleich geschlossen sowie bestimmt und ebenso unbestimmt. Anders als über die Sprache wird ein Gegenstand über ein Bild in dessen konkreter Form gezeigt und gilt als bestimmt, dennoch lassen Bilder unterschiedliche Aneignungen der dargestellten Inhalte zu und es können verschiedene Sichtweisen auf das Dargestellte innerhalb des Prozesses der Rezeption eingebracht werden – sind somit offen. Daran anknüpfend oder mit diesem Verständnis lässt sich die Singularität eines Bildes in Frage stellen. Auch wenn es als Bildträger nur einmal vorliegen sollte, werden innerhalb der Rezeption und über den Erfahrungshorizont weitere Bilder, Assoziationen und Projektionen evoziert, die dann ebenfalls aktiv sind und im Zusammenspiel ihre Wirkung erzeugen.

Grundsätzlich wird über Bilder etwas Abwesendes anwesend gemacht, sei es das Abgebildete in der konkret dargestellten Weise, was sichtbar ist aber nicht vor Ort, oder auch das nicht Abgebildete, das zusätzlich eingebracht und ebenfalls rezipiert wird, was nicht sichtbar ist. Auch unterschiedliche Zeitpunkte von Vergangenheit und Gegenwart sowie Gegenwart und Zukunft werden über Bilder miteinander verknüpft, beispielsweise über die Betrachtung von Fotografien, indem damalige Ereignisse aufgerufen werden, oder anhand von skizzierten Zukunftsbildern, die uns eine Orientierung bieten und wegweisend sein können.

Hinsichtlich des Aspektes der Orientierung erfüllt das Phänomen Bild eine weitere Scharnierfunktion: Durch Bilder erfahre ich Welt und innerhalb der Rezeption von Bildern erfahre ich ebenso mich selbst – denkend wie auch fühlend. Welt und Selbst lassen sich über Bilder vorstellen und durch den ausgebildeten, bereits genannten Erfahrungshorizont wird Welt sichtbar und das Selbst kann in Erscheinung treten. Orientierung bietet dabei zum einen die sinnhafte Vorstellung von Welt wie zum anderen die darin vorgenommene Positionierung des Selbst sowie dessen Ausrichtung. Welt- und Selbstbilder stehen dabei in einem unzertrennlichen Bezug zueinander. Zwar ist es möglich, das eine losgelöst vom anderen zu betrachten, jedoch kann beides nur in Bezug zueinander hervorgebracht werden. Mit dem Ausbilden ebendieser Welt- und Selbstbilder wird auf

einen der zentralsten Begriffe der Disziplin verwiesen – Bildung –, was die Relevanz des Phänomens Bild für die Erziehungswissenschaft nicht nur konzeptuell unterstreicht, sondern auch etymologisch herausstellt.

Neben der erläuterten Scharnierfunktion auf abstrahierter Ebene werden weitere konkrete Bedeutsamkeiten, die dem Phänomen Bild für die Disziplin zugeschrieben werden, innerhalb der Einzelbeiträge ersichtlich. Einige Aspekte beziehen sich ausschließlich sowie spezifisch auf das jeweilige Teilfeld, andere werden von mehreren Autor\*innen genannt und betreffen allgemeinere Punkte. So werden Bilder als wesentliche Bestandteile der Wahrnehmung herausgestellt. Bilder vergegenwärtigen. Mit ihnen und durch sie lässt sich Welt erfahren wie auch aneignen. Sie haben einen Einfluss auf unsere Weltsicht und unsere Weltanschauung. Über sie lässt sich ein ästhetischer Weltbezug herstellen, der ebenfalls einen Bezug zum Selbst hat. Bilder, so stellen die meisten Autor\*innen heraus, sind Teil des Welt- und Selbstverständnisses und über sie lassen sich Welt und Selbst vergewissern – sie bieten Orientierung. Somit sind sie ein wesentlicher Bestandteil von Bildungsprozessen und sie werden als Hilfsmittel beschrieben, mit der Wirklichkeit umzugehen. Bilder werden als explizite Bildungsanlässe verstanden und sie lassen wichtige Perspektivwechsel zu, um die eigenen Sichtweisen zu reflektieren: Sie haben das Potenzial zu irritieren. Mittels Bilder lässt sich denken, fühlen und wissen. Zudem sind Bilder relevant für die Konstruktion von gesellschaftlicher Wirklichkeit. Über sie oder mit ihnen findet eine gesellschaftliche Repräsentation statt. Diese ist stets in Aushandlung, da eine adäquate Repräsentation dahingehend bedeutsam ist, als dass über Bilder so etwas wie Normalität verhandelt wird, die über symbolische Ein- und Ausschlüsse Vor- und Nachteile für die Repräsentierten beziehungsweise nicht, nicht ausreichend oder nicht angemessen Dargestellten hat. Bilder stellen daher auch Partizipationsmöglichkeiten dar. Sie lassen zudem Vorstellungen und Imaginationen von Selbst und Welt für das erlebte Selbst und die erfahrene Welt zum Ausdruck bringen. Über sie lässt sich Vergangenheit erinnern, Gegenwart gestalten und Zukunft planen. Sie sind außerdem ein Artikulationsmittel und somit ein relevanter Bestandteil des kommunikativen Handelns. Ein Bild ist ein Medium, über das Sichtweisen geteilt werden kann, aber auch Inhalte, die anzueignen beziehungsweise zu vermitteln sind. Sie sind daher fester Bestandteil der Didaktik sowie der pädagogischen Praxis und es gilt, so einige Autor\*innen, so etwas wie eine ästhetisch sinnliche, bildliche oder visuelle Kompetenz auszubilden, um an den zuvor erläuterten Prozessen teilhaben zu können. Dies wird als allgemeine Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft beziehungsweise der pädagogischen Praxis verstanden, mit spezifischer Ausrichtung über den jeweiligen Zugang des disziplinären Teilfeldes oder hat im Rahmen der Medienpädagogik eine inhärente Stellung.

Auch wenn viele Autor\*innen das Phänomen Bild als ein in der Disziplin eher weniger in der Breite explizites Thema charakterisieren, lässt sich das Feld zwischen Bild und Erziehungswissenschaft professionsbezogen dennoch als ausdifferenziert beschreiben. Zwar hat sich für die Erziehungswissenschaft kein dementsprechendes Teilgebiet entwickelt, wie es bei anderen Disziplinen der Fall ist, zum Beispiel die Visual History oder die Visual Sociology, allerdings kann neben der inhaltlichen Darstellung zum gefragten Status quo organisational festgehalten werden, dass zu der fokussierten Schnittstelle ein eigenes Vokabular mit daran verbundenen, spezifischen Konzepten ausgebildet wird und auch dahingehende Forschungsprojekte durchgeführt wurden bzw. werden. Dies über den vorliegenden Sammelband abbilden zu können, nehmen wir als Herausgeber\*innen produktiv und gewinnbringend war. Von daher sei den Autor\*innen auch noch einmal an dieser Stelle der Dank für ihre Beiträge auszusprechen, ohne die eine solche Gesamtschau nicht möglich wäre.

# Bildliche Kräfte und bildpädagogische Interventionen. Überlegungen zu Potentialen und Risiken des Bildes in der allgemeinen Erziehungswissenschaft<sup>1</sup>

Iris Laner

Bilder haben Macht: als Plakate auf den Straßen, als Piktogramme in öffentlichen Räumen, als analoge und digitale Visualisierungen von Daten und Fakten, als fotografische Zeugnisse, als bewegte Fernseh-, Film- und Videobilder, als Kunstwerke in und außerhalb von Ausstellungsräumen durchwuchern sie in materialisierter und unterschiedlich medialisierter Form das Leben im 21. Jahrhundert. Bilder besetzen unseren Alltag darüber hinaus als materiell nicht greifbare Vorstellungen, Fantasien oder Träume. Sie sind damit, zumindest der Möglichkeit nach, immer und überall. Auf Grund ihrer Wirkungskraft, ihrer Ubiquität und Vielfältigkeit ist es nicht verwunderlich, dass bereits in der Griechischen Antike das Nachdenken über Bilder einen nicht unwesentlichen Beitrag zu Fragen der Erziehung und Bildung liefert (vgl. Platon 1994; Aristoteles 2011). Seit der Möglichkeit einer „technischen Reproduzierbarkeit“ (Benjamin 2007) und einer damit einhergehenden massenhaften Verbreitung von Bildern nehmen die Überlegungen zur Macht und zum Umgang mit diesen stetig zu. Mit den Ende des 20. Jahrhunderts ausgerufenen Wendungen zum Bild, allen voran der diskursbestimmenden Reden vom Pictorial Turn (Mitchell 1992) und Iconic Turn (Boehm 1994b), wird die Relevanz des Bildes sowohl für das Individuum wie auch für die Gesellschaft ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Nicht zuletzt der vorliegende Band gibt davon Zeugnis, dass die Erziehungswissenschaft an einer Thematisierung des Bildes keinesfalls vorbeigehen kann, ohne damit zu riskieren, eine der zentralen pädagogischen Wirkungsbereiche unserer Zeit zu ignorieren.

In der allgemeinen Erziehungswissenschaft lassen sich, kursorisch gefasst, zwei Weisen der Auseinandersetzung mit Bildern unterscheiden: Einerseits ist das Bild auf Grund der starken Wirkung, die ihm attestiert wird, in seiner erzieherischen Funktion und in seinem bildenden Potential ein zentrales Thema der Diskussionen. Bilder schaffen neue und andere Perspektiven auf die Welt. Sie können helfen, Sachverhalte klarer zu konturieren ebenso wie sie beitragen

---

1 Dieser Text wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Ästhetische Praxis und Kritikfähigkeit“ (T 835) verfasst, das im Rahmen des Hertha-Firnberg-Programms vom FWF gefördert wird.

können, diese zu verschleiern. Sie besitzen gegenüber sprachlichen Formen der Repräsentation einen Mehrwert, der sowohl für pragmatische, analytische und wissenschaftliche als auch für kreative, ethische und politische Bereiche von Relevanz sein kann. Andererseits ist vor allem seit den 1960er Jahren der pädagogische Vorlauf und der Bildungsweg, die zu einer reflektierten Auseinandersetzung und einer kritischen Haltung insbesondere massenmedialen Bildern gegenüber beitragen können, ein wichtiger Teil der Überlegungen.

Im Folgenden werde ich mich der Rolle des Bildes in der allgemeinen Erziehungswissenschaft nähern, indem ich nach einer bildtheoretischen Positionierung suche, die sich für Debatten um Erziehung und Bildung als anschlussfähig erweist. Danach werde ich mich jenen Auseinandersetzungen mit dem Bild widmen, die ein allgemeines erziehungswissenschaftliches Interesse verfolgen. Dabei werde ich auf für die Disziplin wichtige Diskursformationen an der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert zu sprechen kommen: Friedrich Schiller, Wilhelm von Humboldt und Johann Friedrich Herbart entwickeln vor rund 200 Jahren Perspektiven, die für pädagogische Positionierungen zum Bild im 20. und 21. Jahrhundert nach wie vor richtungsweisend und prägend sind, sowohl im Sinne einer positiven Orientierung als auch im Sinne einer Folie für Unternehmungen kritischer Abgrenzung. Im Anschluss werde ich mich den deutschsprachigen Debatten im 20. und 21. Jahrhundert zuwenden und dabei auf die bereits erwähnten Fragen nach der pädagogischen Funktion des Bildes und der kritischen Auseinandersetzung mit Bildern zu Systematisierungszwecken zurückgreifen. Abschließend werde ich ein Fazit ziehen, welches die Rolle der allgemeinen Erziehungswissenschaft in der Debatte um Bilder grob zu bestimmen sucht und auf mögliche Themenbereiche hinweisen, die für die Disziplin im deutschsprachigen Raum zukünftig von Bedeutung sein könnten.

## **1. Bild ist nicht gleich Bild: Bildtheoretische Annäherungen**

Spätestens mit den bereits erwähnten, in den 1990ern ausgerufenen, ikonischen und piktorialen Wenden wird lautstark um eine Klärung dessen gerungen, was ein Bild eigentlich ist. William J. T. Mitchell und Gottfried Boehm können als zwei diskursführende Figuren hervorgehoben werden, die mit ihren Entwürfen die Debatten um Bildlichkeit geprägt haben. Als ehemaliges Mitglied von eikones, dem von Boehm an der Universität Basel mitinitiierten nationalen Forschungsschwerpunkt zum Thema Bildkritik, habe ich die herrschende Uneinigkeit darüber, was ein Bild ist, über drei Jahre hautnah miterleben können. Abgebildet finden sich solche und ähnliche Streitgespräche in zahlreichen Publikationen (vgl. Boehm 1994a; Sachs-Hombach 1995; Krämer/Bredenkamp 2003; Maar/Burda 2004; Heßler/Mersch 2009).

Nicht erst seit den 1990er Jahren lassen sich aber bildtheoretische Anstrengungen in geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Debatten beobachten. Die Frage danach, was ein Bild ist und wie dieses theoretisch, in Abgrenzung zu nicht-bildlichen Artefakten, Sprache oder Text etwa, zu fassen ist, taucht in der abendländischen Ideengeschichte seit der Antike immer wieder auf. Anfang des 20. Jahrhunderts etwa stellt der Phänomenologe Edmund Husserl ein Verständnis von Bildlichkeit vor, das die Differenz als zentrales Charakteristikum von Bildlichkeit bestimmt: Ein Bild ist laut Husserl ein Differenzphänomen. Es ist zugleich ein gegenwärtig gegebenes Ding, das wahrgenommen wird und dabei auf ein nicht-gegenwärtig gegebenes Sujet verweist, das imaginiert wird (vgl. Husserl 1980: 26). Für eine Theorie des Bildes bedeutet dies, dass es ein Akt des Bewusstseins ist, der ein Ding zu einem Bild macht, indem über das Wahrgenommene hinaus die Auffassung dieses Dinges durch eine begleitende Imagination geprägt ist. Das Bewusstsein kann dabei weder vom Wahrgenommenen noch vom Imaginierten absehen. Nur solange beide die Auseinandersetzung bestimmen und miteinander in Widerstreit (vgl. ebd.: 41) sind, kann laut Husserl von Bildern gesprochen werden. In diesem phänomenologischen Verständnis zeigen sich bereits eine Reihe von Anschlüssen für die erziehungswissenschaftliche Reflexion, auch wenn Husserl selbst pädagogische Aspekte nicht dezidiert zur Sprache bringt: Die Differenz Erfahrung, die für die Bildwahrnehmung bezeichnend ist, ist durch ein konfligierendes Moment gekennzeichnet, welches das erfahrende Bewusstsein gewissermaßen auf sich selbst und den innerhalb des eigenen Horizonts sich vollziehenden Widerstreit zurückwirft. Die Wahrnehmung wird mit der Imagination konfrontiert, die Gegenwart mit der Nicht-Gegenwart. In diesem differentiellen Gefüge öffnet sich ein Raum für Auseinandersetzung und Reflexion, der zu transformierenden Prozessen Anlass geben kann. Ein phänomenologischer Blick auf Bildlichkeit ist damit für jene erziehungswissenschaftlichen Ansätze von Interesse, welche das erzieherische und bildende Potential von Bildern fokussieren.

Eine Perspektivierung des Bildes, die die Erfahrung einer Differenz ins Zentrum rückt, findet sich auch bei W. J. T. Mitchell. Mehr als Husserl, der an einer generellen Bestimmung von Bildlichkeit arbeitet, interessiert sich Mitchell aber für die unterschiedlichen Auffassungen von Bildern und Bildlichkeit in den diversen Kulturen, Zeiten und gesellschaftlichen Bereichen. Die moderne Bildwelt ist seines Erachtens durch eine tief sitzende, paradoxe Einstellung dem Bild gegenüber geprägt: Sie schwankt zwischen Ikonoklasmus und Idolatrie, einer maßlosen Begeisterung und Faszination für das Bild, die einer skeptischen und kritischen Haltung Bildern gegenüber entgegentritt (vgl. Mitchell 1986: 8). Gerade dieser beobachtete Widerspruch spiegelt sich auch in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bildern wider, wie ich später noch im Detail zeigen werde: Dort, wo die erzieherische Wirkung und das bildende Potential des Bildes betont wird, zeigen sich idolatrische Tendenzen. Dort hingegen, wo

die Wichtigkeit einer pädagogischen Intervention unterstrichen wird, die eine reflektierte und kritische Begegnung mit Bildern erst ermöglicht, ist eine eher ikonoklastische Haltung vernehmbar.

Im Sprechen über Bilder lässt sich laut Mitchell ablesen, dass der aktuell gebrauchte Begriff des Bildes<sup>2</sup> eine sehr große Bandbreite aufweist. Er reicht von Diagrammen über optische Illusionen und Träume bis hin zu gerahmten Tafelbildern. Trotz dieser Vielfältigkeit dessen, was Bild genannt wird, lässt sich in der abendländischen Kultur doch seit der Neuzeit eine dominante Ideologie ablesen, die unser Bildverständnis prägt. Historische Wegmarken wie die Erfindung der Perspektive prägen die Vorstellung vom naturalistischen, objektiven Bild, indem sie den Anspruch auf eine wirklichkeitsgetreue Darstellung der Welt erheben. Perspektivische Bilder behaupten die Art und Weise zu verbildlichen, wie wir die Welt sehen. Doch ebenso wenig, wie es laut Mitchell ein Bildproduktionsverfahren gibt, das eine wirklichkeitsgetreue Darstellung garantieren kann, existiert ein tatsächliches, reines Sehen. Sowohl in Hinblick auf das Bildwahrnehmen wie auch in Hinblick auf das Sehen ist der Mensch durch die Kontexte geprägt, in denen er lebt und erzogen wird. Die relativistische Position, die Mitchell vertritt, betont die Bedeutung der ideologischen Situationen, in denen wir als Menschen immer schon stehen und die uns als sozialisierte Wesen prägen: „I am not arguing for some facile relativism that abandons ‚standards of truths‘ or the possibility of valid knowledge. I am arguing for a hard, rigorous, relativism that regards knowledge as a social product, a matter of dialogue between different versions of the world, including different languages, ideologies, and modes of representation“ (Mitchell 1986: 38). Mit der Hervorhebung der Bedeutung historischer, kultureller, gesellschaftlicher, wissenschaftlicher usw. Kontexte für die Weise, wie wir Bilder wahrnehmen und auffassen, bietet Mitchells Theorie eine Grundlage für jene erziehungswissenschaftlichen Debatten, die versuchen, die Entfaltung einer kritischen und reflektierten Haltung gegenüber Bildern als pädagogische Aufgabe zu unterstreichen. Neben der Wichtigkeit, über die Verstrickungen in Ideologien nachzudenken, die begleitenden Machtmechanismen zu thematisieren und eine bewusste Positionierung zu diesen anzuregen, erlaubt Mitchells Theorie auch einen pragmatischen Blick auf das Verhältnis von Bild und Sprache. Anders als Boehm, dessen Standpunkt ich im Anschluss noch genauer skizzieren werde, betont Mitchell, dass Bilder nicht in einem diskursfreien Raum begegnen. Der Streit darüber, wo die Grenze zwischen Sprache und Bild gezogen werden kann, ist laut Mitchell stilisiert und geht an dem Umstand vorbei, dass Bilder – ebenso wie Sprache – konventionell und durch Sprache „kontaminiert“ sind (vgl. ebd.:

---

2 Obwohl die englischsprachige Debatte etwas anders geartet ist, nachdem sich im Englischen mit den Begriffen *image* und *picture* eine grundsätzliche konzeptuelle Differenz findet, ist Mitchell durch seine über Jahre hinweg gepflegten Gespräche mit Vertreter\*innen der deutschsprachigen Bildwissenschaft doch auch für Überlegungen zum Bild zentral.

43). Als Differenzphänomene verleihen Bilder keinen direkten und unmittelbaren Blick; wie sprachliche Ausdrücke sind sie dagegen Zeichen und schaffen in dieser Hinsicht einen kodifizierten Kommunikationsraum, den es als solchen anzuerkennen gilt.

Die bereits mehrfach erwähnte Differenz zieht sich als Konzept auch durch das Bildverständnis von Gottfried Boehm. Besonders prominent ist in diesem Zusammenhang die Rede von der ikonischen Differenz als einem „Grundkontrast [...] zwischen einer überschaubaren Gesamtfläche und allem, was sie an Binnereignissen einschließt“ (Boehm 1994b: 29 f.). Anders als Mitchell unterstreicht Boehm mit seinem Hinweis auf das differentielle Moment im Bild nicht primär den zeichenhaften Charakter des Bildes. Er sucht vielmehr zu verstehen, inwiefern das Bild mehr ist als ein bloßes Zeichen, inwiefern es eine Macht besitzt und insofern eine Wirkkraft innehat, die nicht zuletzt für pädagogische Überlegungen Anknüpfungspunkte bietet.

Für Boehm steht das Bild in einem klaren Kontrast zur Sprache; als eine visuelle Ausdrucksform ist es sowohl für sprachliche wie auch für nicht-sprachliche Formen der Reflexion offen. Gerade in der Kunst der Moderne zeigt sich, dass es vielerlei bildnerische Wege gibt, um über das nachzudenken, was und wie Bilder sind (vgl. Boehm 1994c: 326). Dem Bild ist auch daher mit Sprache nicht beizukommen, weil es eine Macht ausübt, die weder sprachlich kompensiert noch angemessen mit Hilfe von Worten gefasst werden kann. Ein Indiz für diese Macht sieht Boehm im alttestamentarlichen Bilderverbot. Nur auf Grund der großen Wirkkraft, die Bilder besitzen, lässt sich erklären, warum es für notwendig befunden wird, sie zu verbannen. Es handelt sich dabei um eine Macht, über eine bloße Wiedergabe oder ein Abbild der Realität etwas zur Darstellung zu bringen: Im Bild zeigt sich mehr als das Abgebildete. „Die Macht erwächst aus der Fähigkeit, ein ungreifbares und fernes Sein zu vergegenwärtigen, ihm eine derartige Präsenz zu verleihen, die den Raum der menschlichen Aufmerksamkeit völlig zu erfüllen vermag. Das Bild besitzt seine Kraft in einer Verähnlichung, es erzeugt eine Gleichheit mit dem Dargestellten. Das goldene Kalb *ist* (in der Perspektive des Rituals) – *der Gott*. Das Bild und der Inhalt verschmelzen bis zur Ununterscheidbarkeit“ (ebd.: 330). Im religiösen Kontext wird das Bild durch eine spezifische kulturelle Praxis, das Ritual, zu einem visuellen Substitut für eine nicht sichtbare Präsenz. Das Bild verkörpert etwas Körperloses und bekommt dadurch eine Art magischen Charakter. Obwohl es ein Gegenstand ist, überbrückt es die Distanz hin zu demjenigen, das es darzustellen gemacht worden ist, und hört auf ein bloßes Ding zu sein.

Mit dem Fall des Bilderverbots markiert Boehm ein Extrem in der Beschreibung möglicher Machtwirkungen des Bildes. Das andere Extrem wäre die bloße und beliebige, auf Konventionen beruhende Vertreterposition, die dem Bild zukommt. Die Macht des Bildes entfaltet sich so zwischen dem bloßen Vertreten und der ikonischen Ineinssetzung, wobei das reine Vertreterdasein nicht dem

eigentlichen Charakter der Bildlichkeit gerecht wird: „Das plane Abbild ist der banalste, wenn auch der verbreiteste Ausdruck einer ganz leeren Bildlichkeit. Von wirklichen Bildern erwarten wir dagegen nicht nur eine Bestätigung dessen, was wir schon wissen, sondern einen Mehrwert, einen ‚Seinszuwachs‘ (Gadamer). Wirkliche Bilder implizieren deshalb einen inneren Prozeß, einen ikonischen Kontrast“ (ebd.: 332). Der Prozess oder Kontrast, der die Eigenart des Bildes beschreibt, entspricht dem differentiellen Moment, das oben bereits angesprochen wurde. Erst dadurch, dass das Bild Wirklichkeit nicht bloß vertretend wiedergibt, sondern sie gezielt verzerrt und so neu perspektiviert, erhält es Macht. Diese Macht des Perspektivierens und des Sichtbarmachens wird von Boehm weniger als potentielle Manipulation, sondern als verändernde Befreiung des Blicks und der Wahrnehmung beschrieben. Gerade in den Künsten wird das Bildermachen so zu einer Praxis der Reflexion der Erfahrung und der sichtbaren ebenso wie der unsichtbaren Welt. Für die Erziehungswissenschaft ist ein Verständnis des Bildes und seiner verändernden Macht gerade für jene Debatten reizvoll, die das bildende Potential von Bildern hervorheben.

## **2. Schiller, Humboldt, Herbart: Humanistische Perspektivierungen des pädagogischen Potentials von Bildern**

Mit diesem exemplarischen Durchgang durch ausgewählte Positionen der Bildtheorie ist eine erste Annäherung an das Konzept des Bildes gegeben, das für die Erziehungswissenschaft in unterschiedliche Richtungen hin Anknüpfungspunkte bietet. Bevor ich auf rezente Positionen der allgemeinen Erziehungswissenschaft zu sprechen komme und ihren Zugriff auf das Phänomen Bild darstelle, möchte ich eine kurze historische Verortung der deutschsprachigen pädagogischen Debatte um Bild und Bildlichkeit vornehmen. Dazu werden drei humanistische Denker ins Zentrum der Betrachtung gerückt, welche jene erziehungswissenschaftlichen Überlegungen vorzeichnen, die das erzieherische Potential und den bildenden Charakter des Bildes unter Betonung unterschiedlicher Aspekte hervorheben: Friedrich Schiller, Wilhelm von Humboldt und Johann Friedrich Herbart.

Friedrich Schiller kann nicht nur für erziehungswissenschaftliche Diskussionen als zentraler Bezugspunkt ausgewiesen werden, wenn es um Fragen der erzieherischen und transformierenden Kraft des Bildes geht (vgl. Meyer-Drawe 2006; Rancière 2006; Spivak 2007). Er fokussiert dabei nicht das Bild schlechthin, sondern das Bild der klassischen Kunst, das sich durch seine Schönheit auszeichnet. Schönheit wird verstanden als freie und autonome Erscheinung, als Formvollendung (Schiller 1971: 25 f.), welche nicht nur eine Wirkung auf das Auge, sondern auch auf den Geist hat. Die Balancierung des widerstreitenden

Verhältnisses von sinnlicher Reizung und Anspruch der Vernunft bildet nämlich den Schwerpunkt von Schillers Überlegungen zur ästhetischen Erziehung. Der Mensch wird von ihm als paradoxes Wesen verstanden. Er zeichnet sich durch eine innere Zerrissenheit aus, indem er einerseits seinen Trieben frönen möchte und andererseits auf die Gesetze der Moral hören will. Beides lässt sich, so viel steht für Schiller fest, nicht in Einklang bringen. Es gilt stattdessen, eine Dynamik zwischen den widerstreitenden Tendenzen im Menschen herzustellen, welche es ihm ermöglicht, weder Sklave seiner Begierden noch blinder Diener der Vernunft zu sein. Freiheit versteht Schiller als ein Abgehen von der Bestimmung durch die triebhafte Natur ebenso wie ein Relativieren des Zwanges des moralischen Gesetzes. Sie ist nur möglich, wenn der Mensch zu einem Ausgleich und zu innerer Balance findet. Die Auseinandersetzung mit dem schönen Bild der Kunst kann für einen solchen Ausgleich sorgen, es kann einen Zustand herbeiführen, der sich durch ein harmonisches Zusammenspiel der unterschiedlichen innerlichen Kräfte auszeichnet (vgl. Schiller 2009: 56).

Das Bild wird bei Schiller so zum Initiator eines Bildungsprozesses, in welchem der Mensch im Lichte der Erfahrung des Schönen sich befreien kann. So verstanden bekommt das Bild nicht nur die Macht einer sinnlichen wie auch übersinnlichen Affektion zugeschrieben; es wird ihm daneben eine außerordentliche erzieherische Funktion zugesprochen. Diese Funktion betrifft nicht nur die Bildung der Einzelnen. Sie bildet auch die Grundlage für eine neue Gesellschaft und hat hierin eine letztlich politische Bedeutung. Der im Angesicht des schönen Bildes frei gewordene Mensch kann mit anderen in einer Gesellschaft zusammenleben, welche egalitär strukturiert ist und in welcher niemand unterdrückt oder ausgebeutet wird (vgl. ebd.: 121 ff.).

Wilhelm von Humboldt – in seinem Einfluss auf die deutschsprachige Pädagogik kaum zu überschätzen – sieht das Bild der Kunst, ähnlich wie Schiller, als Möglichkeit einer ganzheitlichen Bildung, die widerstrebende Kräfte im Menschen in Einklang zu bringen vermag. Beide vertreten eine humanistische Auffassung, welche Kunst und Bildern eine zentrale Stellung im Erziehungs- und Bildungsgeschehen einberaamt. In seiner Schrift *Ästhetische Versuche* legt Humboldt eine umfassende Auseinandersetzung mit der Dichtung vor. Der Dichtung wird dabei eine genuine Erkenntniskraft zugeschrieben. Sie vermag die Leser\*innen dahin zu führen, das Sein in seiner Verhältnishaftigkeit „mit lebendiger Klarheit“ (Humboldt 1799: 2) zu durchschauen. Obwohl der Fokus von Humboldts Abhandlung auf dem Gedicht und damit auf der speziellen Form sprachlicher Bilder liegt, lässt sich doch ein zentraler Gedanke ablesen, der für Überlegungen zum erzieherischen und bildenden Potential von Bildern generell bezeichnend ist. Die Kunst ist für Humboldt deswegen von so großem Interesse gerade auch für Erziehungsfragen, weil sie berührt und affiziert. Sie vermag es, die Betrachtenden zu treffen und zu involvieren. Neben dieser Eigenart, welche schon von Denkern wie Platon und Aristoteles als das enorme Potential der Künste im

Erziehungsgeschehen hervorgehoben wurde, unterstreicht Humboldt, dass Kunst, im Unterschied zur Wissenschaft etwa, nicht abstrahiert, sondern konkretisiert: Sie entwirft Bilder mit klaren Standpunkten. Diese erlauben es, einen beispielhaften Blick auf das Allgemeine einzunehmen (vgl. ebd.: 4). Auf Basis dieses Schaffens einer Perspektive, die nicht nur geistig, sondern auch sinnlich-affektiv eingenommen und nachvollzogen werden kann, lässt sich durch ein Bild weitaus mehr aufzeigen als das, was in ihm inhaltlich dargestellt ist. Bilder können eine andere Sicht auf Sachverhalte und auf die Welt bieten, und gerade hierin liegt ihr Potential für pädagogische Belange.

An der Schwelle vom 18. zum 19. Jahrhundert sind Schiller und Humboldt nicht die Einzigen, die sich über die erzieherische und bildende Wirkung von Bildern Gedanken machen, welche in der Folge immer wieder aufgenommen und weitergedacht werden. Mit Blick auf die Frage der Erziehung ist die Position von Johann Friedrich Herbart von Interesse, indem sie neben der Erörterung der spezifischen Möglichkeiten des Bildes auch die Grundproblematik des Erziehungsgeschehens als interpersonale Handlung in den Blick nimmt. Für Herbart verfolgt Erziehung das allgemeine Ziel, die Moralität der Zöglinge zu befördern. Dabei liegt die große Krux der Erziehung darin, dass die Erziehenden ihre Vorstellungen nicht einfach den Zöglingen einflößen können, sofern die aufklärerische Absicht einer Steigerung der Mündigkeit verfolgt wird. Erziehung darf sich nicht auf autoritäre Anleitung stützen, sondern sie muss zur Selbsttätigkeit anregen (vgl. Herbart 1982: 108). Um der Herausforderung einer Erziehung zu begegnen, welche die Zöglinge nicht zwingt, sondern in ihnen ein Verlangen nach Eigenständigkeit auslöst, kommt Herbart auf das Bild als ästhetische Darstellung der Welt zu sprechen. Auch hier steht wie bei Schiller und Humboldt das Bild der Kunst im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dieses bietet einen Zugang zur Mannigfaltigkeit (vgl. ebd.: 113) und erlaubt durch das Thematisieren des Gegensatzes zwischen Fiktion und Wirklichkeit das Spielen der Fantasie (ebd.: 118). Der erzieherische Effekt der Auseinandersetzung mit Bildern wird von Herbart dahingehend spezifiziert, dass der Sinn für Unterscheidungen geschärft wird (ebd.: 119). Auch hier bildet ein humanistischer Gedanke den pädagogischen Horizont der Überlegungen: Erziehung mittels Bildern der Kunst zielt auf eine Vermittlung von Mensch, Natur und Gesetz. Die problematische Aufgabe der Erzieher\*innen wird bei Herbart dabei mit der Funktionsweise künstlerischer Darstellungen parallelisiert: Beide gruppieren Individualitäten und legen dabei Wert auf Reinheit und Sauberkeit. Das Bild ist dadurch nicht allein eine wertvolle erzieherische Instanz; es liefert darüber hinaus Anlass für ein Nachdenken über erzieherische Handlungen auch diesseits von einer Auseinandersetzung mit künstlerischen Darstellungen, wobei Herbart dezidiert darauf hinweist, dass im Erziehungsgeschehen das Gemälde ohne Rahmung ist.

### **3. Bildern ihren Raum lassen oder den Zugang zu Bildern bereiten? Potentiale, Chancen und Probleme von Bildern aus Sicht der allgemeinen Erziehungswissenschaft**

Die jüngsten Debatten über das Bild und die Bilder der Kunst in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zeigen sich fast durchgehend von den humanistischen und aufklärerischen Ideen beeinflusst, wie sie das Denken von Schiller, Humboldt und Herbart bestimmen (vgl. dazu auch Ehrenspeck 1998). Käte Meyer-Drawe ist eine derjenigen Autor\*innen, die sich direkt mit Schiller auseinandersetzen. Sie betont, dass Schiller eine Idee von Bildung vertritt, die auf die Harmonisierung ebenso wie die gegenseitige Befruchtung von Sinnlichkeit und Denken drängt. Der Fokus wird auf die „Mischstruktur menschlicher Existenz“ (Meyer-Drawe 2006: 44) gelegt. Eine Differenzierung zwischen den Bereichen des Ethischen und des Ästhetischen bleibt dabei aus. Laut Meyer-Drawe kann und sollte Schiller heute noch ein Vorbild sein, insofern er einen Gegenentwurf zur funktionalistischen, ökonomisierten Bildung liefert, mit Blick auf Gestaltungsmöglichkeiten in einem riskanten Feld des Spielens zwischen Sinnlichkeit und Denken, Empfinden und Vernunft (ebd.: 45).

Nicht nur das Einbeziehen der Dimension des Ethischen ist in den Augen Meyer-Drawes wesentlich, wenn es um ästhetische Bildung geht. Auch der Bereich des Politischen sollte von jenen Bildungsprozessen berührt werden, die durch Bilder ausgelöst werden (ebd. 2020: 103). Mit Verweis auf den französischen Semiotiker und Fotografiethoretiker Roland Barthes sieht sie in Bildern eine Kraft am Werk, die gewohnte Wahrnehmung und normalisierte Weisen des Erfahrens zu stören. Das punctum im Bild versteht sie als jenes affizierende, irritierende Moment, das den Blick an sich zieht und in diesem Zuge in andere Richtungen drängen kann. Meyer-Drawe erachtet die punktierende Kraft des Bildes dabei als nicht nur eine Möglichkeit unter vielen, offen für neue und andere Erfahrungen zu werden. Folglich hält sie es für eine Notwendigkeit, dieses Potential zu erkennen und es nicht beiseite zu schieben, weil die Prozesse des Durchstoßens und Störens schmerzhaft sein können. Ganz generell versteht Meyer-Drawe das Reich der Bilder als essenziell für Bildungsbewegungen, die als die Erfahrung verändernd und erneuernd begriffen werden.

Nicht nur materialisierte Bilder spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle; auch die inneren Bilder werden in ihrer Bedeutung für Bildungsprozesse besprochen. Sie dürfen nicht der Betrachtung entzogen werden, da Wirklichkeit und Vorstellungskraft miteinander verwirkt sind. Selbst dort, wo das Grauen der Wirklichkeit das Vorstellungsvermögen übersteigt, ist die Vorstellungskraft jene entscheidende Instanz, die die Wirklichkeit begreifbar macht. Die Fantasie als das Reich der inneren Bilder wird in diesem Sinne als strategischer Ort verstanden, um mit der Wirklichkeit umzugehen. Sie schafft Alternativen zur aktuellen Wahrnehmung bzw. zur erfahrenen Wirklichkeit. Dabei kann sie produktiv

oder destruktiv agieren. Fantasie wird in der heutigen Gesellschaft jedoch mehr und mehr versklavt, indem die Vorstellungen massenhaft durch die Bildwelten, die den Alltag prägen, generiert und in bestimmte Richtungen hin eingegrenzt werden (ebd. 2017: 317). Durch jene Bilderflut, die mit den gesteigerten Möglichkeiten der technischen und digitalen Reproduzierbarkeit des Bildes die Welt in immer größerem Ausmaß überschwemmt, hat sich nicht nur die Freiheit des Fantasierens vermindert; auch das Bildbewusstsein als Fähigkeit, die Differenz zwischen Wirklichkeit und Dargestelltem zu erfassen, ist laut Meyer-Drawe im Schwinden begriffen. Sie sieht daher eine nicht zuletzt politische Notwendigkeit, einen angemessenen Umgang mit Bildern zu fördern. Bildung muss in diesem Zusammenhang einerseits auf das Bewahren der Fantasie fokussieren. Andererseits muss sie die Verhältnismäßigkeit von Wirklichkeit und Vorstellbarem thematisieren (ebd.: 321).

Das Thema der massenhaften Bebilderung der Welt und der damit verbundenen Herausforderungen für die Pädagogik greift auch Michael Parmentier auf. Er stellt die Frage danach, was ein angemessener Umgang mit den weit verbreiteten Bildern der Massenkultur sein könnte, aber anders als Meyer-Drawe. Für ihn rückt der Aspekt der Zugänglichkeit in den Vordergrund. In einer Auseinandersetzung mit dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu, der die beschränkte Verfügbarkeit und die hohe Schwelle in der Auseinandersetzung mit den Bildern der hohen Kunst problematisiert (vgl. Bourdieu 1987; Bourdieu/Darbel 2006), überlegt er, ob die Bilder der Kunst bewusst für ein nicht kunstaffines Publikum zugänglich gemacht werden sollen oder ob die Differenz zwischen hoher Kunst und Massenkunst, sprich den Bildern der elektronischen und digitalen Medien, gewahrt bleiben soll, um der Avantgardekunst nicht ihr revolutionäres Potential zu rauben. Jene zwei Rezeptionsformen, die für die Postmoderne bezeichnend sind, nämlich sich entweder gänzlich distanziert dem Bild gegenüber oder distanzlos involviert mit diesem zu zeigen, kranken an dem Umstand, dass sie unkritisch sind (Parmentier 1988: 70). Für Parmentier steht fest, dass eine kritische Form der Auseinandersetzung Voraussetzung dafür ist, das bildende Potential der Bilder der Kunst ausschöpfen zu können. Ästhetische Bildung würde damit auch bedeuten, den Differenzsinn zu kultivieren.

In Anlehnung an Theodor W. Adornos *Ästhetische Theorie* entwickelt Parmentier seine Theorie der reflexiven Auseinandersetzung mit Kunstwerken. Das Kunstwerk gilt dabei als ein Erfahrungsraum, der zugleich die Grenzen des eigenen Horizonts erschüttert und gleichzeitig Anlass zum selbstbestimmten Neupositionieren bietet. Das künstlerische Bild, als Differenzphänomen verstanden, thematisiert die Kluft zwischen der eigenen Perspektive und dem Blick, den es eröffnet. Es besitzt einen ausgezeichneten Status, unterscheidet sich aber nicht generell von Dingen. Parmentier fordert nämlich ein, die Verwandtschaft zwischen Dingen und Bildern anzuerkennen und jene Idealisierung zu problematisieren, dass Dinge eine größere Lebensnähe und direktere Anschaulichkeit

besäßen als Bilder (vgl. ebd. 2001). Sowohl Dinge als auch Bilder sind verweisende, symbolisch aufgeladene Objekte, die ihre Bedeutung nicht durch eine reine Selbstbezüglichkeit erhalten, sondern durch eine Bezogenheit auf Anderes.

Jenen Differenzsinn zu kultivieren, der für eine kritische Begegnung mit Bildern Voraussetzung ist, betrifft also nicht nur die Auseinandersetzung mit Bildern im engeren, gerahmten Sinn. Er muss, konsequenterweise, auch die Auseinandersetzung mit Dingen betreffen. Neben dieser pädagogischen Vorarbeit steht im Zentrum von Parmentiers Bestrebungen aber das Herausstreichen des erzieherischen Potentials und der bildenden Wirkung der Bilder der Kunst: Auch Parmentier knüpft hier, wie Meyer-Drawe an den humanistischen Geist der Aufklärung an und bezieht sich neben Adorno auf Schiller (vgl. ebd. 2011). Die ästhetische Bildung braucht das Bild der Kunst, da es kritisches Potential in sich birgt. Aufgabe der Pädagog\*innen ist, sie nicht einem exklusiven Kreis von Kenner\*innen zu überlassen, sondern dabei zu unterstützen, die notwendige Distanz herzustellen, die für eine angemessene Rezeption des Kunstwerks Voraussetzung ist (ebd. 1988: 73). Die Distanz dem Bild der Kunst gegenüber darf nicht zu groß, sie darf aber auch nicht zu klein sein.

Mit seinen Überlegungen zum pädagogisch angemessenen Weg, das bildende Potential des Bildes für möglichst viele greifbar zu machen, ohne dabei aber den herausragenden Charakter des künstlerischen Bildes zu dezimieren, grenzt sich Parmentier entschieden von einem seit den 1960er Jahren im deutschsprachigen Raum geführten Diskurs ab, der von der bildenden Kraft des Bildes absieht und dagegen die Notwendigkeit in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt, einen kritischen Umgang mit Bildern zu erwerben. Gunter Otto (Otto 1974; Otto/Otto 1987) ist einer der Autor\*innen im kunstpädagogischen Feld, welcher auch in der allgemeinen Erziehungswissenschaft rezipiert wird. Seit den späten 1960er Jahren arbeitet er an einem Konzept der ästhetischen Erziehung, welches zu klären versucht, wie die Bedingungen für eine reflektierte Auseinandersetzung mit Bildern, allem voran im schulischen Kontext, geschaffen werden können. Nicht nur Parmentier positioniert sich kritisch Otto gegenüber, wenn er darauf beharrt, dass das bildende Potential von Bildern nicht durch eine Überbetonung der Alphabetisierung vergessen werden darf (vgl. Parmentier 2011). Auch Klaus Mollenhauer, einer der meistzitierten deutschsprachigen Erziehungswissenschaftler\*innen, der sich der bildenden Dimension ästhetischer Phänomene und Bilder zuwendet, nimmt die Bewegung der sogenannten ästhetischen Erziehung unter Vorbehalt in den Blick. Er versteht diese als Pädagogisierung der Ästhetik, die letztlich darum bemüht ist, das Sperrige und Widerständige der ästhetischen Erfahrung zu bändigen. Die vorrangige Möglichkeit dazu wird in der Alphabetisierung gesehen, dem Erlernen des Codierens und Decodierens von Bildern und ästhetischen Ereignissen. Alphabetisierung hat den Vertreter\*innen der ästhetischen Erziehung gemäß in chronologischen Abläufen zu erfolgen, welche das Curriculum regelt (Mollenhauer 1990: 486). Für Mollenhauer liegt das bildende Potential des Bildes

nun aber nicht vorrangig in seinem Informationsgehalt, welcher im Rahmen eines Decodierungsprozesses erschlossen werden kann. Vielmehr liegt es im Wirken der Differenz, welche das Bild als Bild auszeichnet. Das Bild wird nicht als ein bloßes Abbild verstanden, dessen Verweisungsbeziehung als fixierte und feststehende erfasst werden könnte. Es gibt dagegen als Differenzphänomen Anlass zu einer ästhetischen Erfahrung, die einen Raum zwischen Wahrnehmung und Erinnerung, Sein und Schein, Wirklichkeit und Fiktion öffnet (vgl. ebd.: 488).

Wenn es eine Chance für ästhetische Bildung geben soll, dann muss das Projekt der modernen Bildung hinterfragt werden: Die ästhetische Wirkung, die vom Bild ausgeht, passt nämlich weder in den Bereich der Erkenntnis noch in den der Praxis, sie ist nicht sozial und nicht politisch. Ihr muss ihr eigener Bereich überlassen werden als eine Möglichkeit, welcher Raum lässt für eine ästhetische Emanzipation, in welcher das „Ich-Selbst-Verhältnis“ als „Leibverhältnis“ (ebd.: 492) das Zentrum der Bildungsbewegung ausmacht.

Mollenhauer thematisiert Bilder aber nicht nur als Auslöser ästhetischer Erfahrungsprozesse. Für ihn gelten Bilder auch als Objektivationen, als Äußerungen, welche ein Problem, das ein\*e Bildermacher\*in (mit sich selbst) hat, „zu sinnlicher Anschauung“ (ebd. 2008: 167) bringen. Als solche Veräußerungen innerer Zustände spielen Bilder nicht zuletzt als Zeugnisse persönlicher Entwicklungen im Kontext kultureller Etappen eine wesentliche Rolle für pädagogische Reflexionen. Vor allem für ein Bedenken des erziehungswissenschaftlich zentralen Konzepts „Identität“ sind Bilder von Interesse. Identität ist laut Mollenhauer ein Konstrukt, das der Vereinfachung von Vieldeutigkeiten dient. Für Bildungsbewegungen ist es wesentlich, nicht als Tatsache allerdings, sondern als Problem (ebd.: 159), das in Selbstverhältnissen zum Ausdruck kommt. Selbstverhältnisse sind nicht direkt beobachtbar. Für die Pädagogik ist es daher entscheidend, eine „Aufmerksamkeit für die Spuren von Selbstverhältnissen“ (ebd.: 160) zu entwickeln. Solche Spuren finden sich zum Beispiel in Selbstbildnissen manifestiert. Da Bilder innere Vorgänge veräußern können, markieren sie ein Wechselspiel zwischen Innen und Außen, das gerade für jene erziehungswissenschaftlichen Reflexionen von enormem Gewicht ist, die Interesse für das hegen, was sich im Inneren einer Person abspielt.

Auch Karl-Josef Pazzini interessiert sich für jenen Grat zwischen Innen und Außen, den Bilder entlangwandern. Vor psychoanalytischem Hintergrund versteht er die Bildung vor Bildern als sehr vielfältig: Sie kann sich gewollt wie auch ungewollt vollziehen, sie kann innerhalb von Institutionen wie Schule oder Museum aufgegleist werden, sie kann aber auch außerhalb fest gesetzter institutioneller Bahnen erfolgen (Pazzini 2015: 13). Pazzini sieht im Rahmen der Vielfalt der Bildungsprozesse, die sich im Anbetracht von Bildern abspielen, sowohl die Möglichkeiten der Öffnung wie auch der Schließung und Einengung von Perspektiven als bedenkenswert. Einbildungen, so wie er sie nennt, können Blicke

eröffnen. Einbildungen können „Neubildungen“ (ebd.) aber ebenso erschweren oder gar verhindern. Sie können damit zu Grenzziehungen führen und Schließungen befördern.

Als pädagogische Intervention erachtet Pazzini daher eine Entbildung als wesentlich. Sie wird verstanden als Bewusstmachen von begrenzenden Einbildungen, die eine Konfrontation mit diesen umfasst und schließlich zu ihrer Auflösung führen soll. Gerade in Anbetracht künstlerischer Bilder können Erfahrungen gemacht werden, die mit Entbildungen einhergehen. Diese Macht der Bilder ersetzt allerdings nicht die Notwendigkeit pädagogischer Arbeit. Kunstpädagog\*innen sollen laut Pazzini dabei unterstützen, Entbildungen aufzulösen und Möglichkeiten neuer Bildungen zu forcieren. Ein Thema ist in diesem Zusammenhang die ikonische Differenz, die von Boehm in den Diskurs eingeführt wird. Aber auch die Trennung, die die Bilder der Kunst vornehmen, sollen im Rahmen pädagogischer Bestrebungen forciert werden. Sie sollen dazu ermutigen, Umwege zu gehen (Pazzini 2012: 20).

#### **4. Debatten von heute und Perspektiven für morgen**

Grundsätzlich fällt bei einem Blick auf jene Debatten über das Bild, die in den letzten 40 Jahren für das Feld der allgemeinen Erziehungswissenschaft vordergründig waren, auf, dass dem Bereich der Kunst ein sehr großer Stellenwert eingeräumt und eine außerordentliche Chance für Bildungsprozesse zugesprochen wird. Meyer-Drawe, Parmentier, Mollenhauer und Pazzini sehen in den Bildern der Kunst ein enormes irritierendes, transformierendes, kritisches, reflexives wie auch entbildendes Potential. Ihnen wird daher von allen genannten Autor\*innen die Kraft zugesprochen, in den rezipierenden Personen Bildungsbewegungen anzustoßen, die sehr bewusst im Gegensatz zu ökonomisierten und funktionalistischen Formen der Bildung gezeichnet werden. Auch bei anderen Theoretiker\*innen im Feld der Erziehungswissenschaft findet sich der Fokus auf die Wirkung und die Macht des Bildes in den Vordergrund gerückt. Eckart Liebau und Jörg Zirfas (2008) betonen allerdings stärker die Bedeutung des Sinnlich-Ästhetischen als jene des Künstlerischen. Auch beim phänomenologisch inspirierten Blick auf das Bild, wie er die Überlegungen von Malte Brinkmann und Carlos Willatt (2019) prägt, werden der reflexive Zugang zur Sinnlichkeit und Leiblichkeit unterstrichen. Christian Rittelmeyer (1996) setzt ebenso an einer ähnlichen Stelle an und hebt den holistischen Aspekt einer Bildung im Lichte des Bildes hervor, wenn er die synästhetischen Prozesse in der Auseinandersetzung mit ästhetischen Phänomenen betont. Hier werden die Sinne nicht vereinzelt, sondern in ihrem Zusammenspiel angesprochen.

Auch wenn das Konzept des Bildes bei den diskutierten Ansätzen nicht durchwegs vordergründig ist und auch terminologisch nicht überall vorkommt, werden Bilder doch in der Konzentration auf ästhetische Phänomene und Artefakte an zentraler Stelle mitbedacht. In den dargestellten Perspektiven wird das Bild in seiner erzieherischen Funktion und in seinem bildenden Potential untersucht. Es entfaltet für die Autor\*innen Kräfte, die für unterschiedliche Bereiche eine Rolle spielen können, für politische und ethische ebenso wie für evaluative und psychologische. Der Erkenntnisgewinn im Rahmen der Bildbetrachtung wird dabei interessanterweise aber kaum als Chance begriffen. Ein möglicherweise anderes Wissen, das durch das Bild der Erfahrung zugänglich werden kann, wie es von klassischen Autoren wie Alexander Gottlieb Baumgarten (1988) herausgestrichen wird und in den philosophischen wie auch kulturwissenschaftlichen Debatten heute ein großes Thema ist (vgl. etwa Gaut 2006; Laner 2015a; 2015b; Mersch 2015), wird von erziehungswissenschaftlicher Seite aus kaum in den Blick genommen und reißt ein Feld auf, das für weitere Reflexionen im Bereich der allgemeinen Erziehungswissenschaft künftig von Interesse sein könnte.

Neben der Betonung der erzieherischen Funktion und der bildenden Kraft von Bildern finden sich bei den im vorherigen Teil fokussierten Autor\*innen auch verstreute Überlegungen zum pädagogischen Vorlauf, der für eine angemessene Auseinandersetzung mit Bildern die Grundlage bildet. Bei Meyer-Drawe taucht der Hinweis auf jene Gefahr auf, die die massenhaft erscheinenden Bilder bergen und die zum einem Verlust des Bildbewusstseins ebenso führen können wie zu einer Reduktion der Entfaltungsmöglichkeiten der eigenen Fantasie. Um diesen Problemen, die die bilderüberflutete Gegenwart mit sich bringt, zu begegnen, ist es ihrer Ansicht nach notwendig pädagogische Strategien zu entwickeln. Von Alphabetisierung spricht sie dabei nicht, anders als Mollenhauer und Parmentier. Beide verweisen auf die Bedeutung eines Erwerbs von Fertigkeiten des Bilderlesens und Bilderverstehens. Gleichzeitig äußern sich beide kritisch in Bezug auf den sehr begrenzten pädagogischen Horizont, der sich aus einer Fokussierung auf Vorgänge der Alphabetisierung ergibt. Bildpädagog\*innen wären damit auch nicht primär als Vermittler\*innen basaler Vorgänge des De-Codierens zu begreifen, sondern vielmehr als Unterstützer\*innen beim Finden eines eröffnenden und nicht beschließenden Zugangs zu Bildern. Pazzini setzt an einer ähnlichen Stelle an, wenn er betont, dass es in einer Bildpädagogik darum gehen muss, Entbildungen aufzulösen und damit einen möglichst unverstellten Zugang zu Bildern zu entwickeln. Über die in den Fokus genommenen Positionen hinaus wird von Gabriele Weiß (2015) in Bezug auf den Bildungsweg hin zu einer Auseinandersetzung mit Bildern die ethische Dimension mitbedacht. Philipp Knobloch und André Schütte (2017) sind zwei der wenigen Autor\*innen, die sich den massenmedialen Bildern des Alltags proaktiv zuwenden und überlegen, wie gerade der Auseinandersetzung mit Bildern des Konsums pädagogisch beizukommen ist.

# Bild – Bildung – Biographie. Eine synoptische Betrachtung der Bedeutung des Bildes in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung

Michaela Kramer und Patrick Bettinger

## 1. Einführung: Bilder in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung

Mit dem Satz „Bilder und Bilderfahrungen sind heute zentraler Bestandteil der Wahrnehmung, der Wirklichkeitserfahrung und des kommunikativen Austauschs von Kindern und Jugendlichen“ (Marotzki/Niesyto 2006: 7) leiten Winfried Marotzki und Horst Niesyto im Jahr 2006 den Sammelband zu Bildinterpretation und Bildverstehen ein. Auch Burkhard Schäffer, Heide von Felden und Barbara Friebertshäuser (2007: 7) sehen mit Blick auf die Frage des Bildhaften und Visuellen die Tendenz einer „ubiquitären Bedeutungszunahme [...] in öffentlichen und privaten Räumen“. Diesen Befunden kann auch rund 15 Jahre später noch zugestimmt werden. Mehr denn je scheint Bildkommunikation über soziale Milieus, Lebensalter und Kontexte hinweg einen zentralen Platz in der Alltagsrealität einzunehmen, was nicht zuletzt der gesteigerten Verbreitung entsprechender digitaler Plattformen zuzurechnen ist, deren Strukturlogik häufig auf Bildhaftigkeit und visuelle Kommunikation ausgelegt ist.

Deutlich zeigt sich bereits vor einigen Jahren ein Bewusstsein über die Notwendigkeit, diesen Entwicklungen forschend zu folgen. Ehrenspeck und Schäffer (2003: 9) konstatieren vor mehr als 20 Jahren, dass „trotz des ‚iconic turn‘ und der unbestrittenen Bedeutung der medialen Kultur für gesellschaftliche Selbstbeobachtung sowie Sozialisations-, Bildungs- und Erziehungsprozesse mediale Dokumente als Quelle erziehungswissenschaftlicher qualitativer Forschung bislang weitgehend ungenutzt [bleiben]“. Auch Marotzki und Niesyto bemängeln in ihrem Sammelband eine „Bildvergessenheit der Erziehungswissenschaft“ (Marotzki/Niesyto 2006: 7) und ebenso Bohnsack, der im Jahr 2007 eine „Marginalisierung des Bildes in der empirischen Sozialforschung und den qualitativen Methoden“ (Bohnsack 2007: 21) feststellt. Vor dem Hintergrund dieses Desiderats prognostizieren Schäffer, von Felden und Friebertshäuser (2007: 8) eine stärkere Verankerung spezifischer interpretativer Verfahren, um

erziehungswissenschaftliche Fragestellungen in Bezug zu bildhaftem Material zu bearbeiten: „Beide Befunde zusammen genommen – die allgemeine Zunahme des Visuellen in öffentlichen und privaten Kontexten und die spezifische Bedeutung von Bildhaftigkeit in pädagogischen Handlungskontexten – lassen die Annahme plausibel erscheinen, dass sich Bildinterpretationskompetenzen mehr und mehr zu einer Schlüsselqualifikation im Kanon erziehungswissenschaftlich relevanter Forschung entwickeln werden“. Es stellt dahingehend sich die Frage, inwiefern diese Entwicklung tatsächlich eingetreten ist und ob sich erziehungswissenschaftliche Bildanalysen – hier mit Fokus auf qualitative Bildungs- und Biographieforschung – etablieren konnten.

In den vergangenen Jahren haben zahlreiche erziehungswissenschaftliche Publikationen und Arbeitsgruppen – etwa im Rahmen von Methodenworkshops – dazu beigetragen, diese Desiderate zu bearbeiten. Ein Blick auf die ‚qualitative Bildungs- und Biographieforschung‘ der Kommission der Sektion ‚Allgemeine Erziehungswissenschaft‘ in der DGfE lässt erkennen, dass das Thema ‚Bild‘ in Publikationen und Tagungen immer wieder zum Thema gemacht und insbesondere vor dem Hintergrund methodischer und methodologischer Fragestellungen diskutiert wird. So liegen einerseits die beiden bereits oben erwähnten Sammelbände von Friebertshäuser, von Felden und Schäfer (2007), die dem Zusammenhang von Bild und Text in der qualitativen Sozialforschung nachgehen, sowie von Marotzki und Niesyto (2006), die ein Spektrum unterschiedlicher qualitativ-rekonstruktionslogisch verfahrenender Methoden der Bildanalyse darstellen, vor. Andererseits finden sich im Rahmen der Auseinandersetzung mit Fragen der Methodentriangulation in der qualitativen Bildungsforschung (Ecarius/Miethe 2011/2018) sowie im Kontext der Bedeutung von Erinnerung, Reflexion und Geschichte (Dörr/von Felden/Klein/Macha/Marotzki 2008) und jüngst auch dem Zusammenhang von Dingen und Raum (Tervooren/Kreitz 2018) Bezüge zum Thema Bild in bildungs- und biographieanalytischer Absicht. Aber auch bereits früher wurde zu spezifisch bildbezogenen Fragestellungen aus bildungs- und biographietheoretischer Perspektive publiziert: So befasst sich Mollenhauer 1983 in Form eines Essays mit einer bildungstheoretisch inspirierten Bildinterpretation. Ausgangspunkt seiner Überlegungen ist unter anderem die kritische Feststellung einer Marginalisierung des Bildes, welches etwa in historischen Arbeiten zur Pädagogik nur illustrative Zwecke erfülle (Mollenhauer 1983: 174). Eine ebenfalls vergleichsweise frühe pädagogische Auseinandersetzung mit Bildern findet sich bei Rittelmeyer und Wiersing (1991), die sich mit den Möglichkeiten einer ikonologischen Interpretation von Dokumenten im Kontext von Erziehung und Bildung befassen. Schäfer und Wulf (1999) setzen sich aus anthropologisch-historischer Sicht mit den Zusammenhängen von Bildung und Bildern auseinander. Daneben sind auch (fach-)didaktische Überlegungen zum Einsatz von Bildern in institutionalisierten Bildungssetting fester Bestandteil pädagogischer Überlegungen (u. a. Holzbrecher/Oomen-Welke/Schmolling 2006).

Insbesondere methodische und methodologische Problemstellungen bilden einen Schwerpunkt von Diskursen rund um Bilder, Bildung und Biographie. Im Rahmen einer Schwerpunktausgabe der Zeitschrift ‚bildungsforschung‘ befassen sich etwa Dörner und Schäffer (2011) mit diesem Zusammenhang und blicken dabei sowohl auf Bilder „im Sinne von didaktischer Instrumentalisierung, Aufarbeitung, Reflexion und/oder Nutzung in pädagogischen Zusammenhängen“ (ebd.: 8) sowie auf die Frage, wie sich Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse in Bildern materialisieren. Einen inzwischen umfassend ausgearbeiteten Strang, auf den viele Arbeiten aus dem Feld der Bildungs- und Biographieforschung zurückgreifen, bildet die dokumentarische Bildanalyse (Bohnsack 2007; 2013; Bohnsack/Michel/Przyborsky 2015). Im Bereich der empirischen Auseinandersetzung mit Bildern finden sich nicht nur Arbeiten, die die analytischen Möglichkeiten von Bildern als Datenmaterial ergründen, sondern auch Erkundungen der Möglichkeiten, Bilder methodisch im Zuge der Datengenerierung einzusetzen, z. B. in Form von Bild-Text-Collagen als gestalterisches Element im Rahmen qualitativer Datenerhebung (Grell 2008). Im Überblick lässt sich feststellen, dass an unterschiedliche Forschungstraditionen und -zugänge angeknüpft wird, die sowohl genuin der Bildungs- und Biographieforschung zuzuschreiben sind, darüber hinaus aber auch Entwicklungen aus Bereichen wie der visuellen Soziologie (Breckner 2010), der Sozialesemiotik (Meier 2014) oder der Visual Culture Studies (Mitchell 2008) aufgreifen.

Nimmt man zur Kenntnis, dass bereits Anfang der neunziger Jahre von einem *pictorial* (Mitchell 1994) bzw. *iconic turn* (Boehm 1994) die Rede ist, scheint die vergleichsweise späte Hinwendung der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung zu Bildern überraschend. Auch wenn visuelle Kommunikation in den vergangenen Jahrzehnten einen immer größeren gesellschaftlichen Stellenwert eingenommen hat, war die Einführung des Begriffs des *iconic* oder *pictorial turn* in den wissenschaftlichen Diskurs nicht in erster Linie als Gegenwartsdiagnose gedacht, sondern zunächst als Auftrag, methodologische und methodische Antworten auf die Erforschung der sich ausweitenden bildkommunikativen Formen und deren Auswirkungen auf menschliches Denken und Handeln zu finden (vgl. Burda 2010: 17). Als Reaktionen auf diese Befunde kann das Aufkommen der Bildwissenschaft im deutschsprachigen Raum (z. B. Belting 2001; Bredekamp 2011; Sachs-Hombach 2006) gedeutet werden. Diese Strömung widmet sich insbesondere grundlegenden Theorien des Bildes und fragt nach den historischen, epistemologischen Ausgangspunkten von Bildern. Eine weitere Reaktion auf die Feststellung der Bedeutungszunahme von Bildhaftigkeit kann in der Entstehung der Visual (Culture) Studies im angloamerikanischen Raum (bspw. Larsen/Sandbye 2013; van House 2011) ausgemacht werden. Bilder werden hier im Zusammenhang mit sozialen und kulturellen Praktiken untersucht (vgl. Rimmel/Sachs-Hombach/Stiegler 2014: 10). Diesen Entwicklungslinien kann entscheidender Einfluss auf erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzungen

zu Fragen der Bedeutung von Bildern unterstellt werden. Sie bilden folglich auch den diskursiven Hintergrund für die Debatten um Möglichkeiten der empirischen Erschließung der Bedeutung von Bildhaftigkeit für bildungs- und biographiebezogene Fragen. Exemplarisch lässt sich etwa die Forderung anführen, Fotografien als erziehungswissenschaftliche Quelle stärker zu berücksichtigen (Fuhs 2010; Moser 2005; Niesyto 2017; 2001; Pilarczyk/Mietzner 2005).

### *Zum Fokus des Beitrags*

Zum Verständnis der nachfolgenden Ausführungen scheint es geboten, den hier behandelten Gegenstand näher einzugrenzen, insofern stellt sich also die Frage: *Auf welche Art von Bildern fokussiert sich dieser Beitrag?* Die breite wissenschaftliche Diskussion zur Frage ‚Was ist ein Bild?‘ zeigt die Komplexität und Diversität des Begriffs und veranlasst uns dazu, gewisse Formen von Bildern zu berücksichtigen und andere wiederum in den Hintergrund zu rücken. In diesem Beitrag werden wir uns auf solche Bilder beschränken, die erstens als *materialisiert* bezeichnet werden können. Hierunter verstehen wir sowohl die haptisch erfahrbare Materialität etwa eines Fotoabzugs als auch digitale Materialisierung von Bildern, wie sie beispielsweise in sozialen Medien vorliegt. Ausgeschlossen werden mit dieser Fokussierung rein imaginäre Bilder und Metaphern oder Konzepte wie ‚Selbstbilder‘ (siehe zur Unterscheidung der Begriffsverständnisse von ‚Bild‘ z. B. Mietzner 2014: 466 f.). Diese Eingrenzung meint gleichwohl nicht, dass dem materialisierten Bild eine imaginäre Sinnebene aberkannt wird – im Gegenteil soll die Annahme von Mitchell (2008) bekräftigt werden, dass Bilder (im Sinne von ‚picture‘) immer eine materielle und eine immaterielle Ebene (‚image‘) umfassen (vgl. ebd.: 85). Zweitens wird es um *statische Bilder* gehen, nicht aber um Bewegtbilder. Diese Eingrenzung – wenngleich sie nur schwerlich vollkommen trennscharf vollzogen werden kann (man denke etwa an Gifs oder andere Formen von minimalistisch animierten Bildern) – begründet sich in erster Linie mit der Absicht einer Komplexitätsreduktion.<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen bleiben jedoch offen für verschiedene Verwendungskontexte,

---

1 Da sich die theoretischen und empirischen Zugänge deutlich unterscheiden, würde der Einschluss von Bewegtbildformaten wie Videos den Rahmen des Beitrags sprengen. Gleichwohl sind wir uns um die Bedeutung dieser Formate für die qualitative Bildungs- und Biografieforschung bewusst. Neben theoretischen Erweiterungen des Bildbegriffs, die ein solcher Einbezug von Bewegtbildformaten mit sich bringt, zeichnen sich besonders in methodologischer und methodischer Hinsicht Herausforderungen ab. So erweitert sich die zu untersuchende Modalität im Falle vieler Bewegtbildformate um die auditive Ebene, hinzu kommt die Zeitachse, ggf. eine sich entfaltende ‚Storyline‘ uvm. Wenngleich bildhafte Elemente hierbei eine wesentliche Rolle spielen können, geraten bildanalytische Verfahren hier schnell an ihre Grenzen und müssen gegenstandsangemessen erweitert und modifiziert werden.

Darstellungsformen, Funktionen, Genres, Perspektiven (Produzent\*innen- oder Rezipient\*innenperspektive) der jeweiligen Bilder, um die jeweils unterschiedlichen Bezugnahmen auf das Bild in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung aufzugreifen und herauszustellen.

Das Ziel des Beitrags besteht in der Entwicklung und Darstellung einer Synopse des genannten Forschungsfeldes. Da jedoch Überschneidungen zu angrenzenden erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen (bzw. Sektionen und Kommissionen der DGfE) wie bspw. der Migrationsforschung, Erwachsenenbildung oder Medienpädagogik ebenso vorhanden sind wie interdisziplinäre Schnittmengen mit u. a. der (visuellen) Soziologie, ist hier keine gänzliche Trennschärfe möglich. Der Beitrag gliedert sich in drei Teile: Es wird zunächst der Bedeutung des Bildes auf inhaltlich-gegenstandsbezogener Ebene nachgegangen und daran anschließend die mit Bildern verbundenen methodologisch-methodischen Zugänge strukturiert dargelegt. Abschließend werden die zentralen Punkte zusammengefasst und ein Ausblick auf offene Fragen und aktuelle Herausforderungen gegeben.

## **2. Das Bild als Forschungsgegenstand**

Während sich erziehungswissenschaftliche Subdisziplinen wie die Kunstdidaktik seit jeher mit bildungsbezogenen Fragen der Rezeption oder Produktion von Bildern befasst, stellt sich die Situation in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung anders dar. Hier steht traditionell textuelles Datenmaterial bzw. typografisierte Sprache im Mittelpunkt sowohl empirischer Studien als auch theoretischer Abhandlungen (vgl. Kauppert/Leser 2018: 624; Breckner 2018: 404). Die erkenntnistheoretischen Ausgangspunkte von Ansätzen, die das Feld über die vergangenen Jahre hinweg geprägt haben, rekurrieren meist auf linguistische Traditionslinien (wie etwa die erzähltheoretischen Grundlagen der Narrationsanalyse nach Schütze oder der biographischen Fallanalyse nach Rosenthal) und gerade der Konnex zwischen Bildung und Biographie rückt meist sprachlich verfasste Erzählungen ganz selbstverständlich in den Mittelpunkt. Auch die in jüngerer Vergangenheit zu beobachtenden Hinwendungen zur Bedeutung von Diskursen für biografische Zusammenhänge (vgl. Spies/Tuider 2017) oder auch das Interesse an pragmatischen oder praxeologischen Grundlegungen im Feld der qualitativen Bildungsforschung (vgl. Nohl 2006; v. Rosenberg 2011) lässt diese Fundierung meist unberührt (als Ausnahme vgl. u. a. Marotzki/Stoetzer 2006; Mitterhofer 2018; Wulf 2007).

Regelmäßig wird im bildungstheoretischen Zusammenhang, oft mit Rekurs auf Wilhelm von Humboldt, die konstitutive Funktion von Sprache für Bildungsprozesse betont (vgl. Marotzki 1990: 95 ff.; Koller 2007: 69), die analog auch für die bildungstheoretisch orientierte Biographieforschung von zentraler Bedeutung

ist und meist als „exklusives Medium der Sinnbildung“ (Przyborski 2018: 22) gilt. Wenngleich unbestritten ist, dass biographische Artikulation sich nicht nur verbalsprachlich vollzieht, sondern in sehr vielfältiger Weise in Erscheinung tritt, wird dieser Vielfalt eher selten im Rahmen von rekonstruktiven Forschungszugängen oder in Fragen der theoretischen Grundlegung von Biographisierungsprozessen Rechnung getragen. Die in diesem Zusammenhang relevanten Konzepte wie Selbstreflexivität oder Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen sind – sofern diese Ebene überhaupt zur Diskussion kommt – in aller Regel als sich in Sprache vollziehende, internale Denkvorgänge oder Handlungsvollzüge konzipiert, kaum aber als dezidiert auf Bilder bezogene Prozesse.<sup>2</sup> Es ist insbesondere die Fähigkeit, Erfahrung sprachlich auf den Begriff zu bringen, welche für den bildungstheoretisch als wichtig erachteten Prozess der Distanznahme in den Vordergrund gerückt wird (Dörpinghaus 2015: 47). Als Besonderheit des Bildes wird – gerade im Unterschied zum Text – die spezifische Eigenlogik gesehen, die etwa von Bohnsack, Michel und Przyborski (2015: 17) in Anlehnung an den Kunsthistoriker Max Imdahl als „Simultanstruktur“ bezeichnet und gegenüber einer sequenziellen Struktur sprachlich-textueller Daten abgegrenzt wird. Den Kern dieser Debatte bildet die Frage, inwiefern Bilder auf vorsprachlicher Ebene – also unabhängig von Formen der Verbalisierung und Übersetzung in Text – konstitutiv für Sinnbildungsprozesse sein können. In anthropologischer Hinsicht wird etwa der Gedanke geäußert, Bilder als „des Menschen andere Sprache“ (Wuketits 2009) zu begreifen und der Mensch als „homo pictor“ gefasst (Wulf 2007).

Auch wenn sich ein ‚pictoral‘ bzw. ‚iconic turn‘ in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung (noch) nicht deutlich abzeichnet, lassen sich zumindest Tendenzen erkennen, bildhaften Daten sowohl in empirischer Hinsicht als auch mit Blick auf die theoretische Anschlussfähigkeit mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Ein Schwerpunkt wird im Bereich von Fragestellungen hinsichtlich der Bedeutung von Fotografie für biographische Prozesse deutlich (z. B. Autsch 2000; Roberts 2011; Breckner 2018; Kramer 2018). Bezüglich der gegenwärtigen Intensivierung von Bildpraktiken gehen Kauppert und Leser (2018) von einer veränderten Bedeutung fotografischer Praktiken aus, die immer weniger als Möglichkeit der reflexiven Selbstthematization fungieren und stattdessen zunehmend eine Öffentlichkeit durch visuelle Artefakte adressieren (ebd.: 627): „Fotografiert wird nicht mehr so sehr, um sich selbst – und signifikant anderen – ein Zeugnis davon abzulegen, dass (und wie!) man einmal gewesen sein wird. Fotografiert wird jetzt vorwiegend, um das eigene Erleben anderen visuell mitzuteilen – gegebenenfalls auch unbekannt vielen gegenüber.“

---

2 An dieser Stelle sollen Konzepte wie Imaginaries/Imaginäre nicht unterschlagen werden, die bspw. in der Psychoanalyse eine wichtige Rolle spielen. Wie zuvor bereits angemerkt wurde, bezieht sich der vorliegende Beitrag jedoch nicht auf imaginäre oder metaphorische, sondern nur auf einen materialisierten Bildbegriff und damit nur auf solche Bilder, die auch von Dritten betrachtet und damit zum Gegenstand gemacht werden können.

Bildpraktiken werden auch im Hinblick auf die leibliche Dimension der Biographie diskutiert, wie bspw. Maschke (2013) in ihrer Studie zeigt. Verbunden mit dem Begriff der ‚Entäußerung‘ legt die Autorin dar, wie sich durch Fotografien „als ein Ausdruck der Selbstinszenierung, Bildung in ihrer habituellen Überformung zeigt“ (ebd.: 138). Es zeigt sich, wie habituelle Spannungen in Phasen biographischer Übergänge entstehen und durch selbst inszenierte Fotografien performativ zum Ausdruck gebracht werden können. Auch Mietzner (2015) hebt die Bedeutung fotografischer Artikulation für Bildungsprozesse hervor. Sie betont, dass das „deiktische Potential der Bilder“ (ebd.: 125) gerade durch die Schwierigkeit, das Visualisierte in Worte zu fassen, Erkenntnis über menschliche Selbst- und Weltverhältnisse ermöglicht. Eine solche vorsprachliche Ebene von Bildung adressiert wesentlich stärker den Bereich der Ungewissheit und stellt zugleich das Moment des affekthaften Erlebens in den Vordergrund.

Bilder und Biographie werden zudem vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung thematisiert. Priem (2007) zeigt am Beispiel einer über mehrere Jahre ausgelegten Fotoserie über ein Mädchen mit bosnischer Fluchtgeschichte, „wie visuelle Kultur einen zeitdiagnostischen Rahmen bieten kann, in dem soziale Differenzen in Bezug auf kulturelle Formeln von Kindheit und Jugend gewinnbringend thematisiert werden können“ (ebd.: 117 f.). Sie verdeutlicht, wie die Fotografien durch das Spiel mit „Diskrepanz zwischen Bild und sozialer Realität, zwischen Klischee und Tatsachentreue“ (ebd.: 123) reflexive Potenziale freisetzen. Wolfgang (2018) geht in seiner Arbeit der Frage nach, welche Rolle Bildausstellungen über Migration, etwa in Form visueller Narrative, von einer bildungstheoretischen Perspektive aus betrachtet, entfalten können. Er analysiert hierzu einen großen und bis in das Jahr 1974 zurückreichenden Materialkorpus von mehr als 13.000 Bildern anhand formalgestalterischer Gesichtspunkte und legt die adressierten Affektgestalten dar, um diese in Bezug zur Frage nach den Bildungsanlässen zu diskutieren, die aus den Ausstellungen hervorgehen können.

Als eine lange erziehungswissenschaftliche Traditionslinie erweist sich darüber hinaus die Forschung zu Kinderzeichnungen, die insbesondere in der Kunstpädagogik vielfach thematisiert wurde. Bereits 1949 befasst sich Kornmann mit den „Gesetzmäßigkeiten und de[m] Wert der Kinderzeichnung“. Unter anderem sind Kinderzeichnungen Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Fragen rund um Bildung und Biographie, so versteht Schrader (2004: 20) frühe Kinderzeichnungen „nicht als Abbildungen der sichtbaren Oberfläche der Gegenstände, sondern als Spuren von jenen Eigenbewegungen, in denen Kinder sich selbst spüren, wie sie den realen Gegenstand im Umarmen oder Festhalten als Besitz haben“. Kinderzeichnungen werden also als Aspekt der sich entwickelnden Selbst- und Welthaltungen begriffen, wobei die Tätigkeit des Zeichnens die „Vergegenwärtigung von Welt im Bewusstsein des Menschen“ (ebd.: 25) darstellt. Gerade die noch nicht voll entwickelte Fähigkeit zur verbalsprachlichen Artikulation bei

Kindern verleiht Kinderzeichnungen einen besonderen Status, da hierdurch Bedürfnisse, Dispositionen und Konflikte zum Ausdruck gebracht werden können (Wittmann 2018). Kinderzeichnungen werden unter anderem auch im Kontext der Entstehung von Geschlechterbeziehungen (Wopfner 2008) oder im Kontext interkultureller Bildung und Kommunikation (Richter 2001; Wolter 2007) als Forschungsgegenstand herangezogen. Jüngere Publikationen blicken unter anderem auf Kinderzeichnungen als kulturelle Ausdrucksform (Kirchner/Kirschenmann/Miller 2010) oder fragen nach den Möglichkeiten, diese als Ausdruck von Bildungs- und Subjektivierungsprozessen zu verstehen (Stenger/Fröhlich 2003).

Seit einiger Zeit rücken Bilder im Kontext digital-medialer Strukturgefüge zunehmend in den Fokus der erziehungswissenschaftlichen Bildungs- und Biographieforschung. Hierbei stehen bspw. identitätsbezogene Fragestellungen im Vordergrund (Flasche 2020; Kramer 2020), wobei verdeutlicht wird, dass die Spezifika der medialen Repräsentation von Bildern besonderer Berücksichtigung bedürfen. Gegenwärtig werden für bildhafte Darstellungen vermehrt algorithmisierte Formen des Kuratierens oder des Gatekeeping relevant, die sich als „rechnerische Konstruktion der Wirklichkeit“ (Seyfert/Roberge 2017) verstehen lassen. Automatisierte Darbietungs- und Distributionsformen aber auch Empfehlungsalgorithmen bis hin zu Bildern, die durch künstliche Intelligenzen überhaupt erst erzeugt werden, sind Phänomene, die auch für die qualitative Bildungs- und Biographieforschung neue Fragen aufwerfen. Mit Blick auf diese Entwicklungen lässt sich festhalten, dass besonders digitale Bilder zunehmend zu einem wichtigen Bestandteil pluraler „kommunikativer Figurationen“ (Hepp/Breiter/Hasebrink 2018) und damit zu einem immer selbstverständlicheren Teil alltäglicher Erfahrungs- und Ausdrucksformen werden. Diese Entwicklung zieht sowohl hinsichtlich der Vorstellung von Bildern als Gegenstand der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung Konsequenzen nach sich als auch in Bezug auf die Möglichkeiten der empirischen Analyse.

### **3. Bilder auf methodologisch-methodischer Ebene**

Qualitative Bildungs- und Biographieforschung kann als eine nicht nur vom theoretischen Erkenntnisinteresse, sondern ebenso von der empirischen Datengrundlage her bestimmte Forschungsrichtung verstanden werden. So sind es lebensgeschichtliche Konstruktionen, die im Sinne einer Darstellung von gelebtem Leben, Lebensführung sowie Lebens- und Bildungserfahrungen analysiert werden. Die Frage, wie dieses Datenmaterial erhoben und interpretiert wird, verweist auf den methodologisch-methodischen Diskurs im Feld der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung, bei dem auch die Rolle des Bildes in verschiedenen Facetten relevant wird. Im Folgenden wird zunächst die Bedeutung des Bildes als Erzählanlass im Rahmen von Erhebungsmethoden der qualitativen

Bildungs- und Biographieforschung dargelegt. Daran anschließend wird das Bild als Datenmaterial näher beleuchtet. Wir wenden uns hierbei sowohl Formen der Erhebung als auch der Analyse bildlicher Daten zu.

### 3.1 Das Bild als Erzählanlass

Die Qualität des in der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung zugrunde gelegten Datenmaterials hängt wesentlich davon ab, wie ausführlich, kontextualisierend und frei die erforschten Subjekte sich äußern (können). Besondere Bedeutung kommt daher der Formulierung einer Erzählaufforderung beziehungsweise der Wahl eines konkreten Erzählanlasses zu. Dass Bilder in besonderer Weise zur Narration anregen, wurde bereits aus verschiedenen Disziplinen begründet. Im Anschluss an Harper (2002) etwa lässt sich dies mit Unterschieden der symbolischen Repräsentationssysteme von Text und Bild erklären:

„This has a physical basis: the parts of the brain that process visual information are evolutionarily older than the parts that process verbal information. Thus, images evoke deeper elements of human consciousness than do words“ (ebd.: 13).

Jenes Potenzial macht sich auch die qualitative Bildungs- und Biographieforschung zunutze. Hierbei differieren die eingesetzten bildgestützten Erhebungsmethoden grundlegend hinsichtlich der Frage, wer die Bilder in das Interview einbringt: Einerseits werden *Bilder von den Forschenden* ausgewählt und gezielt als Erzählanlass eingesetzt. Andererseits kommen *Bilder aus dem privaten Korpus der Beforschten* zur Anwendung, um bildungs- und biographierelevante Phänomene zu erfassen. Zudem liegen sowohl Ansätze vor, in denen *Einzelpersonen* interviewt werden, als auch solche, die auf dem Verfahren der *Gruppendiskussion* basieren. Zuletzt unterscheiden sich Studien hinsichtlich der Frage, ob die eingesetzten Bilder später als Datenmaterial *analysiert werden oder nicht*. Auf dieses Spektrum an Zugängen wird im Folgenden überblicksartig eingegangen.

Die Kombination aus visuellem Erzählimpuls und Gruppendiskussion gehört inzwischen zu den etablierteren bildgestützten Erhebungsmethoden in der Disziplin.<sup>3</sup> So werden vermehrt Bildrezeptionsprozesse zum Ausgangspunkt kollektiver Sinnbildung zu verschiedenen Themen genommen. Michel (2007) arbeitet diesen Ansatz methodologisch heraus, indem er den Habitus als ‚modus recipiendi‘ spezifiziert. In seiner Studie zu Bildaneignungsprozessen werden insgesamt drei

---

3 Einen ähnlichen Ansatz bildet die videogestützte Gruppendiskussion (siehe bspw. Nentwig-Gesemann 2007).

Realgruppen – also solche Gruppen, die nicht erst für die Forschung als solche zusammengestellt wurden – sechs Fotografien mit der folgenden Initialfrage präsentiert: *Was geht Euch durch den Kopf, wenn Ihr dieses Bild seht?*

„Damit gelingt nicht nur die Verbalisierung der Rezeptionsprozesse, ohne dass sie dabei dem reflektierenden Bewusstsein und dem Raster begrifflichen Denkens unterworfen werden. Zugleich wird durch dieses Verfahren auch der ganz wesentlich kollektiven Ebene habitusspezifischen Handelns Rechnung getragen“ (Michel/Wittpoth 2006: 85 f.).

Mit Fokus auf die Frage nach Geschlechtlichkeit im Handlungsfeld Schule legt auch Carnap (2019) die Fotogruppendifkussion (vgl. u. a. Degele et al. 2009) als Erhebungsmethode zugrunde. Gruppen aus Lehrer\*innen (und kontrastierend Gruppen aus Künstler\*innen) wird jeweils ein Set aus sieben künstlerischen Portraitfotografien vorgelegt, die auf verschiedene Weise Geschlechtlichkeit thematisieren. Im Sprechen über diese visuellen Anreize lassen sich ‚Genderfiktionen‘ rekonstruieren, die beeinflussen, wie jemand gesehen wird und mit welchen spezifischen Eigenschaften das Gegenüber entworfen wird. Während bei diesem Ansatz Bildrezeptions- und Aneignungsprozesse im Zentrum stehen, werden bei den Methoden ‚Gruppenwerkstatt‘ (Bremer/Teiwes-Kügler 2007) und ‚Forschende Lernwerkstatt‘ (Grell 2008) die Beforschten selbst zum Produzieren visueller Erzählreize angehalten. Aus von den Forschenden vorselektierten Zeitschriften werden in Kleingruppen Collagen angefertigt, die „einen Zugang zu den Tiefenschichten, d. h. zu den latenten, weniger reflektierten und emotionalen Ebenen des Habitus“ (Bremer/Teiwes-Kügler 2007: 85) bieten sollen. Das zur Verfügung gestellte Bildmaterial dient als „Anstoß“ (ebd.), um implizite Wissensbestände bildhaft zum Ausdruck bringen zu können. Die Resultate werden anschließend zum Ausgangspunkt verbaler Äußerungen und eigener Interpretationen der Beforschten genommen. Dass somit nicht die Collagen allein als Datenmaterial fungieren, argumentiert Grell (2008) mit einem „erweiterten Verstehen“ (ebd.: 182) durch die sprachliche Kontextualisierung.

Bei einem weiteren Ansatz der bildgestützten Erhebung verbalen Materials wird auf Privatbilder der Interviewpartner\*innen zurückgegriffen. Diese Bilder, die explizit nicht erst für die Forschung produziert wurden, werden in der Interviewsituation besprochen und kommentiert. Bei diesem als „biografische Fotobefragung“ (Fuhs 2010: 630) bezeichneten Verfahren vermögen Bilder, die eng mit dem Alltag der Beforschten verbunden sind, Erinnerungen an die persönliche Vergangenheit zu wecken. Den eigenen Bildern wird in der Rezeptionssituation des Interviews eine spezifische Bedeutung zugewiesen, die in verbal formulierten Biographiekonstruktionen zum Ausdruck gebracht wird. Zum Einsatz kommen im Rahmen biographischer Forschung beispielsweise private Fotoalben, die aufgrund ihrer chronologisch-sequenziellen Struktur für sich genommen bereits als