

---

## Themenheft Nr. 9: Visuelle Methoden in der Forschung

Herausgegeben von Horst Niesyto und Winfried Marotzki

## Editorial: Visuelle Methoden in der Forschung

Horst Niesyto und Winfried Marotzki

Die Bedeutung der Bilder in der öffentlichen Kommunikation hat in den letzten Jahren stark zugenommen. Nicht umsonst spricht William Mitchell in seinem Buch «Picture Theory» (1994) von einem «pictorial turn», der sich an den «linguistic turn» anschliesse. Er konstatiert programmatisch: «we may find that the problem of the twenty-first century is the problem of the image». Betrachtet man den Bereich der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung unter der Perspektive, welche Bedeutung hier visuellem Material zukommt, dann stellt man nüchtern fest, dass in den Bereichen der Datenerhebung wie auch der Datenauswertung in methodologischer wie auch in methodischer Hinsicht Defizite bestehen. Das gilt für qualitative wie auch für quantitative Forschungsmethoden gleichermassen. Die wesentlichen Fortschritte qualitativer Methoden in den letzten dreissig Jahren sind beispielsweise vor allem mit neuen Entwicklungen im Bereich der Interpretation von Texten (Interviews, Gruppendiskussion, ethnografische Verfahren) verbunden. Sie stehen im Zusammenhang mit dem «linguistic turn» in den Sozialwissenschaften (konversations- und narrationsanalytische Auswertungsverfahren) und gehen einher mit einer Marginalisierung der Interpretation visueller Dokumente. Bilder wurden wesentlich auch als Texte gesehen («Die Welt als Text»).

Artikulation und kommunikative Verständigung vollziehen sich aber nicht nur im Medium der Sprache und des Textes, sondern auch in demjenigen des Bildes bzw. bewegter Bilder (Film). Die Methoden zum Sprach- und Textverstehen sind relativ gut ausgearbeitet, die Methoden zur Film- und Bildinterpretation sind es im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschung nicht. Natürlich gibt es ausgearbeitete Traditionen für die Bildinterpretation im Bereich der Kunstwissenschaft und für Filminterpretation im Bereich der Filmwissenschaft, aber hier liegen andere Fragestellungen zugrunde. Seit einigen Jahren hat eine stärkere Hinwendung zu visuellen Materialien stattgefunden. Inspiriert durch Modelle der Kunst- und Filmwissenschaft, der Medienwissenschaft und der Cultural Studies gibt es jetzt auch im deutschsprachigen Raum erste sozial-, erziehungs- und medientheoretische Versuche, visuelles Material in Forschungskontexten methodisch ernster zu nehmen. Ausdruck davon sind Publikationen wie das Handbuch «Foto- und Filmanalyse in der Erziehungswissenschaft» (Ehrenspeck/Schäffer 2003), die Tagungsdokumentation «Selbstaussdruck mit Medien: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung» (Niesyto 2001) oder verschiedene Beiträge im Online-Magazin «MedienPädagogik» über «Methodologische Forschungsansätze» (Ausgabe 1/2001).

Begonnen hatte dieser Prozess insbesondere in der Jugendforschung. So öffneten sich Teilbereiche der Jugendforschung auch für visuelle Methoden der Erhebung und Dokumentation. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang u.a. Foto-Portraits im Rahmen der Shell-Jugendstudie von 1992, einzelne Projekte im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms «Pädagogische Jugendforschung» (1980-1986) sowie Projekte der medienpädagogischen Praxisforschung auf der Basis von Eigenproduktionen mit Video (z.B. Projekt «VideoCulture – Video und interkulturelle Kommunikation»). Diese Eigenproduktionen können als Forschungsdaten genutzt werden; es lassen sich über sie auch weitere verbale Äusserungen anregen. Vor allem dann, wenn die sprachlichen Kompetenzen der Subjekte gering bzw. noch wenig ausgeprägt sind (Kinder, Migranten, Menschen aus benachteiligenden sozialen Milieus), ist es wichtig, non-verbale Äusserungsformen anzubieten (vgl. das aktuelle EU-Projekt «Chicam»). In einer Zeit, in der Wahrnehmung und Welterleben von Kindern und Jugendlichen stark von Medienerfahrungen geprägt sind, eröffnet Forschung auf der Grundlage von Eigenproduktionen einen ergänzenden bzw. alternativen Zugang zu deren Lebenswelten.

Die aktuelle Online-Ausgabe «Visuelle Methoden in der Forschung» knüpft an diesen Forschungsarbeiten und Diskussionen an und stellt mehrere Ansätze und Projektbeispiele für methodologische und methodische Reflexionen und Modelle zur Arbeit mit Visuellem und zur Interpretation solcher Materialien vor. Die Beiträge spiegeln unterschiedliche disziplinäre, thematische und methodische Zugänge zu visuellen Materialien wider und bieten zahlreiche Anregungen für Forscher/innen. Unabhängig von spezifischen Fragestellungen und Zugängen lassen sich drei Themenfelder benennen, die in unterschiedlicher Intensität und Breite in den Beiträgen deutlich werden:

## **1. Die Relevanz von medialen Dokumentationen und Eigenproduktionen als neuer Zugang zum Welterleben von Kindern und Jugendlichen**

DAVID GAUNTLETT (University of Bournemouth, UK) betont in seinem Beitrag «Using creative visual research methods to understand media audiences» vor allem die heuristische Dimension visueller Materialien und die Bedeutung künstlerisch-kreativer Ausdrucksformen, um einen Zugang zu Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu erhalten und diese zu verstehen. Er plädiert für ethnografische und explorative Vorgehensweisen, die sich auf diese Ausdrucksformen und ihre Entstehungsprozesse einlassen («avoiding linearity») und nach den «mental pictures» in der Weltaneignung junger Menschen fragen. GAUNTLETT referiert eine breite Palette von künstlerisch-kreativen Ausdrucksformen und intendiert mit seinem Ansatz auch ein besseres Zusammenwirken von Forschung und Praxis.

HEINZ MOSER (Pädagogische Hochschule Zürich) rekurriert in seinem Artikel «Visuelle Forschung – Plädoyer für das Medium «Fotografie» u.a. auf GAUNTLETTS Argumentation, dass visuelle Erfahrungen heute immer wichtiger für den Alltag der Menschen werden: «Wenn man deshalb auf einer visuellen Ebene operiere, spiegeln diese visuellen beziehungsweise kreativen Methoden letztlich die visuelle Natur der heutigen Medien.» Moser entwickelt in seinem Beitrag systematisch die Möglichkeiten visueller Forschung und konzentriert sich dabei auf das Medium Fotografie in ethnografischen Kontexten. Im Mittelpunkt steht das Konzept der «photo elicitation», das unter verschiedensten Labels seit langem vor allem in der Visuellen Soziologie eingesetzt wird. Der methodische Reiz liegt insbesondere in den Möglichkeiten, «räumliche Elemente einer Bildsprache mit den verzeitlichten und chronologisch aufgebauten narrativen «Geschichten» derjenigen, die fotografiert haben, zu verknüpfen» (MOSER). Diese Möglichkeiten werden am Beispiel von Kinderzimmer-Fotografie und Fotoberichten aus einem Züricher Migrationsprojekt konkretisiert.

## **2. Die Reflexion methodischer Möglichkeiten, visuelle Ausdrucksformen und Aneignungsprozesse adäquat zu dokumentieren, zu beschreiben und zu analysieren**

GEORG PEEZ (Universität Duisburg-Essen) rückt im Beitrag «Im Foto ist alles gleichzeitig» die Frage ins Zentrum, wie sich die Simultaneität einer Fotografie und die Sequenzialität eines sprachlichen Textes aufeinander beziehen lassen. Er setzt sich mit verschiedenen Verfahren auseinander, die darauf abzielen, Bilder – insbesondere Fotografien – sequentiell zu erschliessen, um sie einer sprachlichen Interpretation zugänglich zu machen. Unter Bezug auf die Aufzeichnungsmöglichkeit visueller Abtastbewegungen, wie sie seit geraumer Zeit in der Neuropsychologie, der Medienwirkungs- und der Medienmarktforschung praktiziert werden, sieht PEEZ in Anlehnung an den Soziologen THOMAS LOER methodische Anschlussmöglichkeiten für eine objektiv hermeneutische Bildanalyse (sukzessive Erschließung von Bildräumen, Ermittlung «ikonischer Pfade» im Bild).

Auch ULRIKE STUTZ (Kunstpädagogin, Berlin) geht es in dem Beitrag über «Ästhetische Annäherungen an Bilder in der qualitativen empirischen Forschung» um das Wechselspiel von Wahrnehmung und begrifflicher Verarbeitung, insbesondere unter Einbeziehung von ästhetischem Handeln. Ausgehend von einer rezeptionsästhetischen Bildinterpretationsmethode und einem handlungsorientierten Bildauslegungsverfahren skizziert sie am Beispiel eines kunstpädagogischen Foto- und Videoprojekts ästhetische Analysewege (Perspektivbildung, Perspektivenwechsel), die auf die Rekonstruktion von Wahrnehmungsprozessen und das Neuentdecken weiterer Deutungsmöglichkeiten abzielen.

SIEGLINDE JORNITZ und STEFANIE KOLLMANN (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt/Main) stellen an Beispielen aus der pädagogischen Bilddatenbank «Pictura Paedagogica Online» (DFG-Projekt) Möglichkeiten der systematischen Erschließung von Bildern unter thematischen Aspekten vor. «Ins Bild hinein und aus dem Bild heraus» – unter diesem Titel fassen die Autorinnen ihre Erfahrungen mit der begrifflichen Verschlagwortung von Bildern zusammen. Am Beispiel des Themenbereichs «Spiel» wird aufgezeigt, wie eine Bilddatenbank als Quelle für eine historisch-pädagogische Forschung genutzt werden kann. Die gewählten Beispiele verdeutlichen den Eigenwert von Bildern gegenüber dem Text, der über bloss illustrierende Funktionen hinausgeht: Visuelle Aneignungs- und Zugangsprozesse eröffnen – entgegen einer meist textlichen Eindeutigkeit – vielfältigere Deutungsmöglichkeiten von Situationen.

STEFAN ISKE und CHRISTIAN SWERTZ (Universität Bielefeld/Universität Wien) beziehen sich in ihrem Beitrag über «Methodologische Fragen der Verwendung von Bild-, Ton- und Textdaten zur Navigationsanalyse» auf aktuelle Forschungen im Bereich E-Learning. Ihre Ausgangsthese ist, dass die Untersuchung der Aneignungsprozesse von Lernenden während des E-Learning in der Forschung bislang unberücksichtigt bleibt. In methodologischer Perspektive entwickeln die Autoren eine Datentriangulation, die auf der audiovisuellen und digitalen Dokumentation von Aneignungsprozessen in hypermedialen Lernumgebungen beruht und eine weitergehende Rekonstruktion der Aneignungsprozesse möglich macht, als dies durch die Beschränkung auf Text- oder Tonaufzeichnungen möglich ist.

### **3. Die konzeptionelle Entwicklung und forschungspraktische Erprobung von Video-Dokumentationen und computergestützten Video-Analysen**

SVEN KOMMER und RALF BIERMANN (Pädagogische Hochschule Freiburg) bieten in ihrem Beitrag «Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung» einen Überblick über den methodologisch-methodischen Entwicklungsstand und geben konkrete Einblicke in das Projekt «Medienbiografien mit Kompetenzgewinn», das aktuell im Rahmen des Kompetenzzentrums für Genderforschung und Bildungsfragen (PH Freiburg) durchgeführt wird. Ausgehend von der Annahme, dass die ausschließliche Nutzung von verbalen Selbstexplikationen in qualitativen Interviews nicht ausreicht, um die medialen Handlungspraxen der Befragten adäquat zu erfassen, stellen die Autoren ein Triangulations-Konzept vor, das wesentlich auf der videogestützten Beobachtung von Computerkursen beruht. Über rein methodologische Erörterungen hinausgehend werden die einzelnen Schritte der Datenerhebung sowie die Aufgaben bei der quantitativen Kodierung des aufgenommenen Videomaterials sehr konkret auf dem Hintergrund der Projekterfahrungen beschrieben. Die detaillierte Darstellung der Möglichkeiten der computergestützten Filmanalyse-Programme «Catmovie

und Videograph», die für die Auswertung umfangreichen Materials geeignet sind (u.a. SPSS-Files), vermittelt eine Reihe forschungspraktischer Erfahrungswerte, die für die Planung eigener Vorhaben dienlich sein können.

In einem Fazit-Kapitel halten KOMMER und BIERMANN im Hinblick auf die analysierten Befunde fest, dass sich erst über die Integration der Videodaten Erkenntnisse ergaben, die bei den Interviews von den Befragten nicht expliziert wurden und auch in einer vertiefenden Interpretation dieser Interviews nur bedingt herausgearbeitet werden konnten.

PHILIPP MAYRING (Universität Klagenfurt), MICHAELA GLÄSER-ZIKUDA und SACHA ZIEGELBAUER (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) stellen in ihrem Beitrag «Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse» ein Projektbeispiel aus der Unterrichtsforschung vor, das den Einfluss emotionaler Faktoren auf schulische Lernprozesse untersucht. Um die emotionale Befindlichkeit analysieren zu können, wurden Emotionen wie Langeweile, Freude oder Angst von SchülerInnen nicht nur mit Hilfe von Befragungen erfasst, sondern darüber hinaus Videomitschnitte von Unterrichtsstunden angefertigt. Der Beitrag skizziert zunächst verschiedene Methoden und Instrumente zur videobasierten Unterrichtsbeobachtung, um dann am Beispiel der qualitativen Video-Inhaltsanalyse von Schüleremotionen detailliert das methodische Vorgehen unter Einbeziehen des Programms Videograph darzustellen.

In der Diskussion ihrer methodischen Erfahrungen heben die AutorInnen hervor, dass die Logik der «Qualitativen Inhaltsanalyse» (MAYRING) auch für Beobachtungsstudien gut anwendbar sei: Qualitative Video-Inhaltsanalyse versuche theoriegeleitet Kategorien zu definieren, genaue Zuordnungsregeln und Analyseablaufmodelle festzulegen und diese mit der Beobachterübereinstimmung zu überprüfen. Erst in der Zusammenschau von verbal und audio-visuell erhobenen Daten ergebe sich ein schlüssiges Bild der emotionalen Befindlichkeit der untersuchten Person.

LARS GERHOLD und STEFAN BORNEMANN (Universität Kassel) stellen in ihrem Beitrag über «Qualitative Analyse audiovisueller Informationen mit ATLAS.ti» dar, weshalb das Videoanalyse-Programm ATLAS.ti aus ihrer Sicht besonders geeignet ist, um filmisches Material interpretativ zu erschliessen. Hervorgehoben werden – unter Verweis auf die konzeptionelle Anbindungsmöglichkeit an den Analyseansatz der Grounded Theory nach GLASER/STRAUSS – vor allem die einzelnen Komponenten der hermeneutischen Einheit (Primärdokumente, Kodes, Zitate und Memos). Die enge Verbundenheit von Analyse, Thesen- und Theorieentwicklung sei inhärenter Bestandteil sowohl der Grounded Theory als auch im strukturgebenden Umgang mit der Software ATLAS.ti. An einem Fallbeispiel aus der Nachrichtensendung «Wochenpiegel» stellen die Autoren die einzelnen Schritte des Kodierprozesses sowie die Entwicklung von Netzwerken vor. Abschliessend werden Vor- und Nachteile diskutiert und ein Ausblick auf mögliche Einsatzfelder der Filmanalyse mit ATLAS.ti gegeben.

Neben den genannten Beiträgen erreichten uns weitere Artikel, die zwar auf Visualität eingingen, jedoch aus unterschiedlichen Gründen nicht zu den Intentionen des «Call for Papers» passten. Insgesamt zeigte sich ein starkes Interesse am Thema «Visuelle Methoden in der Forschung». Erfreulich ist die zunehmende Öffnung für interdisziplinär angelegte Diskurse und Projekte. Visuelle Methoden werden in den letzten Jahren in wachsendem Umfang in unterschiedlichen Forschungskontexten angewendet. Auch wenn die methodologische Diskussion und der Austausch über forschungspraktische Erfahrungen beim Einsatz visueller Methoden – gerade im Bereich computergestützter Dokumentations- und Analyseverfahren – erst begonnen haben, so zeigen doch verschiedene Beiträge in dieser Ausgabe des Online-Magazins: die Erhebung und die Zusammenschau von verbalen und nicht-verbalen Daten ist notwendig, um umfassendere Zugänge zum Welterleben von Kindern und Jugendlichen zu bekommen.

## Literatur

- Ehrenspeck, Yvonne / Schäffer, Burkhard (Hrsg.): *Foto- und Filmanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2003.
- Mitchell, William: *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. University of Chicago Press 1994.
- Niesyto, Horst (Hrsg.): *Selbsta Ausdruck mit Medien: Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München 2001.



David Gauntlett

28.3.2005

### Using Creative Visual Research Methods to Understand Media Audiences

*This article introduces an emerging area of qualitative media <audience> research, in which individuals are asked to produce media or visual material themselves, as a way of exploring their relationship with particular issues or dimensions of media. The process of making a creative visual artefact – as well as the artefact itself (which may be, for example, a video, drawing, collage, or imagined magazine cover) – offers a reflective entry-point into an exploration of individuals» relationships with media culture. This article sets out some of the origins, rationale and philosophy underlying this methodological approach; briefly discusses two example studies (one in which children made videos to consider their relationship with the environment, and one in which young people drew pictures of celebrities as part of an examination of their aspirations and identifications with stars); and finally considers some emerging issues for further development of this method.*

#### Keywords:

Audiences, methodology, visual culture, qualitative research, creativity

### Introduction

Research into the impact of mass media on its audiences can be simplistically grouped into two traditional strands. One strand has used a range of methods in a bid to <set up> individuals so that the researchers can point to some aspect of their behaviour or response which can be represented as a media <effect>. The other strand has sought to avoid this crude and patronising approach, by *speaking* to individuals about their media consumption instead. Both approaches are somewhat unsatisfactory, since they rely on interpretations of instant responses rather than more reflective self-expressions, and they fail to give individuals the opportunity to express themselves creatively, or to significantly affect the research agenda.

This article discusses a new approach to qualitative audience research, based around methods in which participants are asked to create media or artistic artefacts themselves. The process of making a creative visual artefact – as well as the artefact itself (which may be, for example, a video, drawing, collage, or imagined magazine cover) – offers a *different way into* an exploration of individuals» relationships with media culture.

The Centre for Creative Media Research at Bournemouth Media School, UK, has been established to provide a hub for work in this emerging area (built in particular around the ArtLab website [[www.artlab.org.uk](http://www.artlab.org.uk)], events such as the Symposium at Tate Britain in London which we organised in May 2004 [[www.artlab.org.uk/tate.htm](http://www.artlab.org.uk/tate.htm)], and the forthcoming book *The New Creative Audience Studies*). This article aims:

- to set out some of the origins, rationale and philosophy underlying this methodological approach;
- to briefly discuss two example studies;
- and to consider some emerging elements for further development of this method.

It is commonplace in media studies to observe that (in developed, Western societies at least) we live in a world where individuals are bombarded with a large *quantity* and *range* of images and messages from television, radio, print, the internet, other forms of media, and the advertising and corporate material that surrounds us. This material, as well as being very ubiquitous, is also usually very visual, or a complex mix of audio and visual material. It is also commonplace in media studies, however, to explore the question of people's responses to this material through language alone: using



methods such as interviews or focus groups, researchers typically expect media consumers to provide more-or-less *instant* accounts, in *words*, of their feelings about these complex visual or audio-visual experiences. There is little reason to think that this would be an easy or straightforward task for most people. It is difficult to generate, on demand, a verbal account of a complex audio-visual experience<sup>1</sup>.

Therefore, the approaches which this paper proposes offer *a different way into* these issues. By operating on the *visual plane*, these visual/creative methods mirror the visual nature of much contemporary media – so that there is a <match> between the research process which operates (or at least begins) on the visual plane, and the research area – people’s relationship with contemporary culture – which also operates (or at least begins) on the visual plane.

When participants are asked to make a creative artefact, this brings about a considerable change in the pace of statement-generation within the research process. Language-based methods are relatively time-pressured: if I ask you a question, it would seem strange if you didn’t begin to provide me with an answer within a few seconds. Creative tasks, on the other hand, are understood to take longer, and lead to a more reflective process, where it seems <natural> to take time to think about what is to be produced, and how this can be achieved; and furthermore, during the time it takes to *make* the work, the participant will have spent further time – creative time – thinking about the research issue and their response to it, so that by the end of the process, even if we do ultimately resort to language, they will have developed a set of responses which may be quite different to what their initial <gut reaction> may have been. (This approach is not *necessarily* <better>: asking people to verbally provide their spontaneous reactions to certain research questions can be valuable in certain circumstances, but by definition such responses will not be the most reflective or carefully considered). Moreover, the *physical* process of making something – drawing, for example – involves the *body* in a physical engagement with thought which, again, may affect personal response: some artists would suggest, for instance, that the physical effort of making a creative piece means that the engagement with it begins in the mind but *comes through*

the body, and that this bodily engagement is a significant part of the thinking-through of the piece (see, for example, Kuh, 2000, and Palmer, 2004).

This approach recognizes the creativity of audiences. It is obviously quite different to those studies (which, indeed, it was developed in opposition to – see Gauntlett, 1995, 1997, 2001) which offer participants a limited range of possible ways to express their response. Such response-limited studies include, for example, surveys where respondents have to concur with one of a pre-set range of views, or <effects> studies where the <subjects> have their behaviour categorised, within a pre-set range, by observers. By contrast, participants in visual/creative studies can offer a wide range of responses, and ideally should be able to significantly change the researchers’ agenda or frames of reference. (Of course, as with any kind of research, such studies can be done badly, or unimaginatively, or used in a way which ultimately categorises participants in limited ways; but that should not be the intention).

Furthermore, it is contended that setting a task which invites participants to engage in a visual creative activity (making a media or artistic artefact) – as opposed to a language activity (the traditional spoken or written response) – leads to the brain being used in a different way. A full understanding of neuroscience is not necessary for this point to be made. Recent introductions to the latest scientific findings regarding the human brain and how it works, such as Winston (2003) and Greenfield (2000), reflect that even specialist scientists themselves do not have a clear understanding of how the brain works. However it is clear that earlier <modular> models (which suggested one corner of the brain dealt exclusively with language, for example, and another dealt wholly with movement) were not quite right, as different areas of the brain appear to work together. Nevertheless, different brain patterns, and different area networks, are associated with different types of activity, and so visual/creative studies will use some parts of the brain, and some kinds of brain activity, which are different to studies which ask participants to generate language/speech. Combined with the more reflective process, this could – possibly, at least – lead to a different quality of data.

Finally, this kind of approach tends not to treat people as <audience> of particular things. A standard approach in media studies is to see people as the <audience> of a particular individual media product – a particular soap opera, or a particular magazine, for example. This kind of approach, by

<sup>1</sup> There is not space here to add to the extensive previous discussions of the limitations of the established approaches (but see, for example, Moores, 1993; Ang, 1996; Gauntlett & Hill, 1999; Ruddock, 2001). This article is instead an attempt to begin a consideration of alternative and complementary methods.

contrast, prefers to recognise that most individuals are typically surrounded by a very broad range of media which they engage with on various levels, and involving different dimensions of pleasure, intellectual connection, distaste, voyeurism, apathy, enthusiasm, desire, and other feelings. It seems best, then, not to single out specific branded <bits> of the media for examination, but rather to look at the impact of different broader elements, spheres, or styles.

### **Making visual things**

We know that humans have been engaged in artistic expression for a very long time. The drawings in the Chauvet-Pont-d'Arc cave in southern France, for example, have been found to be at least 31,000 years old (Lewis-Williams, 2002; Clottes & Féuglio, 2004). To get back to this period in a hypothetical time machine, you would have to travel back to the fall of the Roman Empire, and then travel a further *twenty times* as far back into history. It is worth pausing to consider this long-standing human interest in the creation of imagery.

Friedrich Nietzsche suggested that human beings, since ancient times, have felt the need to make marks to represent their lives and experiences not simply as a reflection of private dreams, or to communicate instrumental facts about survival, but as a kind of necessary celebration of existence: an «impulse which calls art into being, as the complement and consummation of existence, seducing one to a continuation of life» ([1872] 1967: 43). We can see that this principle could apply to any number of creative works from any period – linking, say, a Chauvet cave sketch of running horses, with a Vermeer painting of a woman reading a letter, with a Hollywood romantic comedy.

For many centuries the purpose of art was generally seen as being the attempt to reflect the beauty of nature – stemming back to Aristotle's notion (c. 384–322 BC) that the purpose of art should be the imitation of nature (*mimesis*). This was meant in a broad sense – art simply had to offer, as Richard Eldridge puts it, the «presentation of a subject matter as a focus for thought, fused to perceptual experience of the work» (2003: 29). Art did not have to be a simple <copy> of what we see in the world, then; music, for example, fitted very well into this definition of imitation. Furthermore, in *Poetics*, Aristotle argued that art arises because «representation is natural to human beings from childhood», and because «everyone delights in representations» and we like to learn from them (2004: 4). He also stated

that the function of art is «not to relate things that have happened, but things that may happen, i.e. that are possible in accordance with probability or necessity» (p. 12), thereby suggesting that art is about possibilities, and perhaps a thinking-through of ideas about ways of living.

These ideas about art, then, were often complex and sophisticated, but did not place special emphasis on the psychology of the artist themselves. The Romantic era, from the second half of the 18th century, embraced the idea that art was primarily the self-expression of the artist (feelings, emotion and experience). The groundwork had been laid by George Berkeley, who in *An Essay Towards A New Theory of Vision* (1709) established the idea that we can only have mental representations of things, and not fully <know> a thing in itself. An artwork, then, could not be about the world, but about a person's experience of the world – giving much useful fuel to Romantic critics who were happy to celebrate artistic expression, and the mind's creative power, as superior to the <accurate> but unfermented view of the world produced by a camera obscura.

«In the light of this», as Julian Bell explains, «eighteenth-century artistic theory turned from how the painting related to the world towards how the painting related to the painter» (1999: 56). The artist David Hockney, whose work includes a range of experiments with representation – in particular rejecting the conventional Western approach to perspective – says that artistic depiction «is not an attempt to re-create something, but an account of seeing it». Hockney cites Cézanne as a painter who made this especially apparent: «He wasn't concerned with apples, but with his *perception* of apples. That's clear from his work» (Hockney & Joyce, 2002: 58). A similar point is made by Arthur C. Danto in *The Transfiguration of the Commonplace* (1981): «It is as if a work of art were like an externalisation of the artist's consciousness, as if we could see his way of seeing and not merely what he saw» (p. 164).

In an attempt to provide an even broader account of creative production, Richard Eldridge suggests that the motive of all creators and artists is «To express, and in expressing to clarify, inner emotions and attitudes – their own and others» – in relation to the common materials of outer life» (2003:100). This useful phrase highlights the working-through of feelings and ideas, and the way in which creative activity is *itself* where the thinking-through and the self-expression takes place, *as well as* being a process which creates an artefact which represents the outcome of those thinking and feeling processes.

Indeed, many key thinkers on the meaning of art have similarly seen artistic making as an act which reflects, and works through, human experience. In his *Introductory Lectures on Aesthetics*, originally delivered in the 1820s, Hegel describes the making of artworks as a universal human need to consider one's own existence:

The universal and absolute need out of which art, on its formal side, arises has its source in the fact that man is a thinking consciousness, i.e. that he draws out of himself, and makes explicit for himself, that which he is... The things of nature are only *immediate and single*, but man as mind *reduplicates* himself, inasmuch as prima facie he is like the things of nature, but in the second place just as really is *for* himself, perceives himself, has ideas of himself, thinks himself, and only thus is active self-realizedness (2004: 35).

Making «external things» upon which a person inevitably «impresses the seal of his inner being» gives that person the opportunity to reflect upon their selfhood; «the inner and outer world» is projected into «an object in which he recognises his own self» (p. 36). Hegel's implication that something made by a person will *necessarily* express something about its creator interestingly predates Freud's suggestion, which would emerge almost 100 years later and in a quite different tradition, that artworks – along with dreams, slips of the tongue, and any other product of the brain – will reflect aspects of conscious or unconscious personality.

Novelist Leo Tolstoy also felt that art communicated selfhood, but his model anticipates more deliberate action. In 1896, he wrote: «Art is a human activity [in which] one man consciously by means of certain signs, hands onto others feelings he has lived through, and that others are infected by those feelings and also experience them» (1960: 51). Although Tolstoy's transmission model – where feelings are implanted into a work by its creator and then «infect» its audiences – seems rather simplistic, his point is that art should primarily be about the communication of genuinely felt emotions. On this basis, he rejected numerous highly-regarded works of art, including many of his own, as decadent and «counterfeit», because they were based on spectacle and an attempt to capture beauty or sentiment, rather than stemming from truly-felt emotions. Only works with this authentic base in feeling (whatever its character – joy or despair, love or hate) would be able to evoke a matching experience of such feelings in the audience.

In the twentieth century, John Dewey, in *Art as Experience* ([1934] 1980), argued that looking at artworks – or at least, particular works of art that are meaningful to us – «elicits and accentuates» the experience of wholeness and connection with the wider universe beyond ourselves (p. 195). Dewey does not mean famous «masterpieces» in particular (although those are likely to have become celebrated because of these properties, at least in part); for Dewey, art is part of everyday experience. «The understanding of art and of its role in civilization is not furthered by setting out with eulogies of it nor by occupying ourselves exclusively at the outset with great works of art recognized as such» (p. 10). Dewey suggests that understanding an artistic experience is like understanding how a flower grows – rather than simply noticing that it is pretty – and therefore involves an understanding of «the soil, air, and light» which have contributed to the aetiology of the work and which will be reflected in it (p. 12). This means that, just as we associate a botanist with the study of flowers, we could expect to associate a sociologist with the exploration of artworks.

Dewey suggests that art can introduce us «into a world beyond this world which is nevertheless the deeper reality of the world in which we live in our ordinary experiences». This may sound quasi-religious, but Dewey's concerns are pragmatic: «I can see no psychological ground for such properties of an experience, save that, somehow, the work of art operates to deepen and to raise to great clarity that sense of an enveloping undefined whole that accompanies every normal experience». This brings «a peculiarly satisfying sense of unity in itself and with ourselves» (p. 195). Therefore, simply put, making or looking at a work of art encourages reflection upon ourselves and our place in the world.

These theories all suggest, albeit with different emphases and nuances, that creativity and artistic production is driven by a desire to communicate feelings and ideas; and that such works will almost inevitably tell us something about their creator. In particular, artistic works are a thinking-through and reflection of social and psychological experience.

### **Interpreting visual material produced by research participants**

When creative or artistic works are produced not as an exercise in «spontaneous» self-expression, but rather because a researcher has *requested* that they be made, questions about the interpretation of such work seem especially poignant. In studies where participants have been asked to produce material such as a drawing, collage, photographs or a

video, the problem of how this imagery can be used in a way which does not rely too much on the researcher's own subjective interpretation can seem to be a serious hurdle.

One response to this dilemma is to observe that researchers *always* have a job of interpretation to do; whether their data is a set of images, or a set of verbal statements generated in an interview or focus group, the researcher can only do their best to interpret this material. By reminding us that the meanings of language-based data are far from self-evident or self-explanatory, this point – which I have made myself in the past – is useful. However, it ducks the main problem: frankly, if we are looking at visual material in the hope of ascertaining how the artist/producer feels about something, this *is* more difficult than if we are faced with a verbal statement where a person *says* how they feel about something. Interpreting the latter is not necessarily straightforward either, but the researcher has something clear, intentional, and *verifiable*, to go on.

An example will make this obvious point even more clear. Compare two pieces of data provided by a participant called Sarah:

- Item A: A drawing of Tony Blair, where he appears to be frowning, and pointing.
- Item B: The verbal statement «I think Tony Blair is terrible, he's very arrogant and he's doing a bad job».

If we only had Item B to analyse, we would not feel uncomfortable asserting that Sarah believes that Tony Blair is <terrible>, <very arrogant> and <doing a bad job>, because she has said so in those very words and we have little reason to think she is being untruthful. Furthermore, the meaning of these words is widely understood, and so we could go beyond quoting those *particular* words and generate other adjectives which we could also be confident about: it would be OK to say, for example, that Sarah is disappointed by Blair's performance; she feels he is too single-minded and is failing to listen to others.

If, on the other hand, we only had Item A to analyse, we could be much less certain. Perhaps the drawing shows that Sarah finds Blair disagreeable, as seen in his dictatorial pointing and in the frown with which he dismisses other people's views; or perhaps she feels that Blair, a decisive leader, deals assertively with each day's challenges. Or something else.

In an attempt to find or develop a methodology of interpretation, I studied a lot of texts from the field of *art therapy*, since art therapists have for

decades been eliciting artworks from patients in a bid to understand them better (for example, Betensky, 1973; Di Leo, 1973, 1983; Klepsch & Logie, 1982; Koppitz, 1984; Malchiodi, 1998a, 1998b; Matthews, 1998; Oster & Montgomery, 1996; Silver, 2001; Thomas & Silk, 1990). Of course, art therapy is a diverse field with different approaches and practices. Some have always used the art as a loose kind of starting-point for therapeutic explorations. Some believe that the psychoanalytic approach to reading dreams (first outlined in Freud's *The Interpretation of Dreams*, 1900), in which images are read as metaphors, can be applied to children's artworks (Diem-Wille, 2001, and Furth, 2002, are recent exponents of this approach). Another body of art therapists, for much of the twentieth century, had sought to use art as a direct diagnostic tool. Specific tests were developed, such as the <House–Tree–Person> test (Buck, 1948, 1964) – where the patient would be asked to draw a house, a tree and a person, and then the clinician would use diagnostic charts to <identify> psychological problems based on aspects of the drawings. Unsurprisingly, in the past two or three decades this seemingly deterministic and simplistic kind of approach came to be less popular (Thomas & Silk, 1990; Malchiodi, 1998b). Today, it is more common for art therapists to encourage their clients to produce drawings (or other artwork), but then *talk* with them about the artwork. Instead of the therapist interpreting the image, the person *themselves* interprets their work – which makes much more sense. In the traditional approach, the <expert> would impose their interpretation of the work. Such an *imposition* is a methodological problem and also, in therapeutic terms, devalues the knowledge and experience of the client. As art therapist Cathy Malchiodi writes:

In my own work with children's drawings from a phenomenological approach, the first step involves taking a stance of <not knowing>. This is similar to the philosophy described by social constructivist theorists who see the therapist's role in work with people as one of co-creator, rather than expert advisor. By seeing the client as the expert on his or her own experiences, an openness to new information and discoveries naturally evolves for the therapist. Although art expressions may share some commonalities in form, content, and style, taking a stance of not knowing allows the child's experiences of creating and making art expressions to be respected as individual and to have a variety of meanings (1998b: 36).

From recent developments in art therapy, then, I learnt the answer to the problem of how you interpret an artistic or creative work: you get the artist to interpret it *themselves*. Therefore, to return to the above example, we would ask Sarah to do a drawing of Tony Blair and then, after she has spent perhaps 10 minutes thinking and 30 minutes drawing, we would discuss different dimensions of the drawing with her, asking what different suggestive parts of it might mean, which would probably stimulate a focused and thoughtful discussion of her feelings about the politician.

### Why bother with words at all?:

#### The place of language in visual culture

Can we simply do away with words altogether? It seems not. Almost all formal academic communication takes place in language, and for good reasons: our clearest thoughts take the form of language, even when they are <only> in the mind and have not been expressed. In his book *Visual Thinking*, Rudolph Arnheim (1969) argues that thought operates primarily on the visual plane:

Purely verbal thinking [without reference to non-language impressions and images] is the prototype of thoughtless thinking, the automatic recourse to connections retrieved from storage. It is useful but sterile. What makes language so valuable for thinking, then, cannot be thinking in words. It must be the help that words lend to thinking while it operates in a more appropriate medium, such as visual imagery (p. 231-232).

Arnheim argues that the kind of thinking which can be done in words alone – the logical form of thinking that computers can imitate – is fine but very limited. He suggests that humans routinely form thoughts and make judgements based on perceptions, impressions, feelings, and visual material which cannot be reduced to words – which are *beyond* words. Arnheim admits that language can then be helpful, bringing order: «It supplies a clear-cut, distinct sign for each type and thereby encourages perceptual imagery to stabilise the inventory of visual concepts» (p. 236). This idea of language bringing *stability* to the visual is fruitful. Arnheim himself, with his own mission to promote the visual as being at the heart of thinking, is not so impressed: «The function of language is essentially conservative and stabilising, and therefore it also tends, negatively, to make cognition static and immobile», he notes (p. 244).

Nevertheless, language helps enormously with reliable communication. We can readily propose ways in which images alone can <communicate>, of course, and it is easy to assert that images can express <so much more> than language. Such a view is always nice, and often true. But it is interesting to note what happens in Julian Bell's excellent book *What is Painting?* (1999), when, after many pages of writing about painting as the expression of ideas and emotions, he seems to get fed up with it all, suddenly shattering the prior assumptions of his own text with this passage:

But let us be brutal: expression is a joke. Your painting expresses – for you; but it does not communicate to me. You had something in mind, something you wanted to <bring out>; but looking at what you have done, I have no certainty that I know what it was. Your colours do not say anything to me in particular; they are stuff to look at, but looking is not the same as catching meanings... [A work] has <meaning>, insofar as we open our eyes to it and allow them to wander and gaze in fascination; but that <meaning> is not an idea or an emotion, not a specific, unequivocal message. What we see is what we get: a product, not a process, lies on the wall.

But we are not happy to accept this. We yearn for expression to be communication, for every wandering mark to find its home. As a result, alongside this two-centuries-old growth of the painting of personal expression, a massive institution of explanation has grown up to control and stabilise the market» (p. 170)<sup>2</sup>.

It is interesting to note that Bell, like Arnheim, says that words are deployed to <stabilise> the meaning of images. In terms of academic research, or more specifically research about the ways in which individuals relate to media material, it would be difficult to ditch words altogether.

#### The feminist critique of traditional research methods

It should also be mentioned that the methodological approach proposed in this paper has been influenced by the feminist critique of traditional

<sup>2</sup> Bell admits that his own book is part of that industry of writing words about pictures. «But the book is trying to point the way through the institution's dim interior, towards the exit. To steer a path through the maze of words, towards the complex, but largely wordless pleasures of looking – that is the broad intention of this text, because it comes from a painter, someone committed to producing objects specifically for viewing» (1999: 171).

research (see for example Roberts, 1990; Reinharz, 1992; Hesse-Biber & Yaiser, 2003; Letherby, 2003). This is not simply in the sense of preferring qualitative to quantitative methods; and, in terms of its impact here, has little to do with gender issues. Rather, we note that feminists have criticised both qualitative and quantitative researchers for their tendency to use participants as mere suppliers of data. Traditionally, a researcher merely encounters <subjects> and takes <data> away, without giving anything back to the people involved. Participants are not involved in the process, are not consulted about the style or content of the process – apart from in the moment(s) in which they supply data – and do not usually get an opportunity to shape the agenda of the research. The process usually involves little real interaction, or dialogue. The creative/visual methods do not inherently or necessarily avoid this, but they provide more opportunities for participants to shape the content of the enquiry, to bring in issues and questions which the researcher may not have considered, and to express themselves outside of boundaries set by the researcher. (It is in the area of interpretation and analysis, as noted above, where the researcher regains the power to diminish and misunderstand the contribution of the participants; this is why the participants should be enabled to set the agenda here too, interpreting their own work rather than having an interpretation imposed upon them).

### History of the approach

Unsurprisingly, the idea of asking people to produce visual material within research is not new (although it seems that using it in *media audience research*, as outlined in this paper, is quite new). The book *Image-Based Research*, edited by Jon Prosser (1998), offers a range of interesting chapters on the growth of visually-oriented methods in social research. Many of them are about sociological uses of photography. Douglas Harper's «An Argument for Visual Sociology» (1998) is a good introduction to visual sociology, but much of it is about (documentary) photography – photographic records of life – rather than using image-creation within a new research process. Similarly, Prosser & Schwartz (1998) discuss whether photographs can be trusted as authentic representations of social life. (Of course, such questions are not significant if we are discussing visual material which is seen as a record of self-expression, rather than as a record of exterior realities).

Art and drawings are considered in some chapters of *Image-Based*

*Research*, though, most notably in the chapter by Noreen M. Whetton & Jennifer McWhirter. Back in 1972, Whetton developed the «Draw and Write Technique», as part of a project which established that although children aged 7–8 may not be able to communicate certain emotions through words (whether written or spoken), they could feel them and understand them in others. This was revealed through the children's drawings, and their subsequent faltering speech about the emotions depicted in the drawings:

It became apparent that the children experienced and empathized with a wide range of emotions including anger, frustration, despair, remorse, guilt, embarrassment and relief as well as delight, enjoyment, excitement. The children differed only from adults in that they did not have the vocabulary to express themselves» (Whetton & McWhirter, 1998: 273).

Since then, Whetton, with colleagues, has used children's drawings to explore various aspects of their world, such as a study looking at how they drew a story involving drug dealers (Williams, Whetton and Moon, 1989a), a study exploring how children picture the insides of their bodies (Williams, Whetton and Moon, 1989b), and a study revealing children's interpretations of dental health campaigns (Whetton & McWhirter, 1998). In media audience research which did use some visual material and asked participants to do a creative (writing) task, members of the Glasgow Media Group asked participants to write their own news headlines or reports to accompany actual news photographs or headlines which they were given, or sometimes asked to write scripts to accompany other material (see for example Kitzinger, 1990, 1993; Philo, 1990, 1996; Miller, 1994). These studies aimed to show how the public have been influenced by (or, at least, have remembered the discourses of) media coverage of particular topics. More recently, new media researchers have looked at websites produced by fans, activists, and other «ordinary people» using the internet to express themselves, exploring these as a kind of unsolicited data, non-mainstream visual and textual constructions which can tell us something about people's relationship with mainstream media and mainstream politics (see, for example, chapters in Gauntlett & Horsley, eds, 2004).

And I have recently, belatedly, become aware of the work of Horst Niesyto and his colleagues at the University of Ludwigsburg, Germany. Niesyto has been working on the idea of using visual and audio-visual productions

within qualitative research since the 1980s, mostly in German and in German-language publications (with English-language articles appearing since the late 1990s). His thoughtful discussions (such as «Youth Research on Video Self-productions: Reflections on a Social-aesthetic Approach», 2000) focus on the ways in which media materials are thoroughly integrated into the everyday experiences of young people, and are part of their construction of their social worlds. The method developed by Niesyto since the mid-1980s – projects in which «young people had the chance to express *personal images of experience* in self-produced video films» (p. 137) – is based on a philosophy which has much in common with that which I thought I had been originating (!), separately, since the mid-1990s. Niesyto writes:

In view of media's increasing influence on everyday communication, I put forward the following thesis: If somebody – in nowadays media society – wants to learn something about youth's ideas, feelings, and their ways of experiencing the world, he or she should give them a chance to express themselves also by means of their own *self-made* media products! (p. 137).

More recently the methods have become more complex<sup>3</sup>; see, for example, the article by Peter Holzwarth & Björn Maurer (2003) which details the international collaborative project, Children in Communication about Migration (known as CHICAM – see [www.chicam.net](http://www.chicam.net)), in which young people used collage (with cut-up magazines), disposable cameras, various videoed activities, arrangements of photographs with music, and specific photo tasks (such as a photo essay on likes and dislikes, or on national symbols), as well as video productions, which were shared and discussed internationally via the internet. Holzwarth & Maurer suggest:

In an era when audio-visual media play an increasingly influential role

<sup>3</sup> In 2000 there was a conference in Germany, 'Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung' ['Self-productions with media as a subject of childhood and youth research'], in which German researchers presented several studies including video, graffiti, audio and computer-based media productions (see Niesyto, 2001). There was also the international project 'VideoCulture' (1997-2000, coordinated by Horst Niesyto), which explored the potential of images and music in the context of intercultural communication (see *Journal of Educational Media, Special Issue: The VideoCulture Project*, Vol. 26, No. 3 (October 2001); Niesyto, 2003; [www.ph-ludwigsburg.de/medien1/forsch](http://www.ph-ludwigsburg.de/medien1/forsch)).

in children's and adolescent's perceptions, it is important that researchers not rely on verbal approaches alone, but also give young people the opportunity to express themselves in contemporary media forms. Audio-visual data should not be considered an alternative to verbal data but rather a source of data with a different quality» (p. 127).

They conclude that:

Using their own media productions as communication links makes it easier for children to talk about their world and living environment [...] these works provide openings into the children's world which language barriers would otherwise render inaccessible (p. 136).

CHICAM is co-ordinated by David Buckingham, whose work on children's media literacy in the 1990s was undoubtedly an influence upon this emerging sphere of work (for example, Buckingham & Sefton-Green, 1994). Most recently, Buckingham & Bragg's study of young people's responses to media portrayals of sex and personal relationships (2004) gave teenage participants a blank notebook and asked them to keep a <diary> or <scrapbook>, containing personal reflections upon such material seen in the media, with intriguing results.

It is hoped that, as researchers become aware of the similarities between projects being developed in different countries, we can start to come together more, share ideas and collaborate.

### Examples of the method in action

Our own examples of the visual/creative approach in action can be found at the website of the Centre for Creative Media Research, at <[www.artlab.org.uk](http://www.artlab.org.uk)>. Some are more developed than others, ranging from a published book-length monograph to smaller pilot studies, as well as activities where the approach is used with an emphasis more on teaching, or art workshops, rather than for research. Here we will consider two examples of research projects, one involving video production, the other involving drawing.

#### *Video Critical*

In this study, published as the book *Video Critical: Children, the Environment and Media Power* (Gauntlett, 1997), the researcher worked with seven groups of children aged 7–11 to make videos about <the environment>. The participants were from Leeds, UK, and attended mostly

inner-city schools characterised by a diverse ethnic mix and relatively poor socio-economic backgrounds.

The study grew out of a need to assess the impact of the environmental messages which had been appearing in a range of media consumed by children in the early to mid 1990s. Having established that traditional <effects> research was unable to offer valuable models for assessing the influence of the media (Gauntlett, 1995, 2001), this study sought to take a distinctly different – or even <opposite> – approach. Where traditional <effects> research is interested in participants' responses on a pre-selected axis, recorded quantitatively (for example, how many times they hit a doll or press a button), the *Video Critical* research was interested in participants' responses, whatever they may be (for example, the children could choose what to put into their film, how to film it, what messages to include or narrative to follow). Where <effects> research sees children as passive receivers of media messages, this research was interested in participants as creative and thoughtful individuals. In particular, <effects> research would not offer young people the *opportunity* to demonstrate any intelligent or critical responses, whereas this research presented participants with a platform to demonstrate their abilities.

The <data> for analysis in such a study is not simply the videos that are produced, but rather also – perhaps more importantly – includes the researcher's ethnographic observations of the entire production process, from first thoughts and discussions, through planning and various filming sessions, and responses to material in progress, through to completion.

The study was able to demonstrate a high level of media literacy in even the youngest participants. In their few years of experience as media consumers, the children had learned elements of genre and presentation, as well as acquiring a lively awareness of the way in which things could be represented, and misrepresented, on camera. The children's familiarity with the constructedness of the media, their ability to imagine the final edited text even as they recorded elements of it out of sequence, and the sheer speed with which they picked up how to operate the equipment and began creative activity, all confirmed that an <open research method which allowed children to express themselves would lead to a much more positive picture of young media consumers than the <closed>, inherently negative methods used by <effects> researchers.

In terms of environmental issues, the study was able to show that the children felt quite a high level of concern about environmental issues,

particularly pollution and the need for green, open spaces. The children related to environmental issues most closely at the local level, although some global extrapolations were made. However, the children did not focus on global issues primarily in their videos, and the published study (Gauntlett, 1997) discusses the idea that the absence of a global or <macro> focus in the environmental media coverage consumed by children led to their understanding of the whole issue being <bent> towards the individualistic, local level.

The time spent observing the planning and production of each video, over a period of weeks, revealed that the impressions generated in the group interview in the first week of the study (equivalent to the focus group which is often the only information-gathering element of other qualitative studies) were often inaccurate, with some being distinctly misleading. Children who had seemed indifferent to the environment in conversation were found to have quite strong views on some issues – particularly where related to the quality of their own lives – whilst others who had emerged from the initial discussion as keen environmentalists were found to be rather less committed where significant amounts of actual effort would be required. Over time, it generally became clear that the children were more familiar with environmentalist values and discourses than had been initially apparent; but also that environmental concern was not singular or straightforward, as conflicts were observed between the idealistic desire to be environmentally friendly on the one hand, and the more pragmatic or hedonistic pull of enjoying themselves and <not bothering> on the other. By the end of each project, one could see that the initial group interviews had represented a kind of <brain dump> of *potential* interests and concerns, which in subsequent weeks were sifted and filtered to reveal the more genuinely-felt opinions.

The video-making process gave children a voice, not only to provide considered answers, but to set their own questions. They were even able to use the persuasive vehicles of humour and satire to make their points. Such findings contrasted pleasingly with the findings of <effects> studies, which typically positioned young participants as likely victims of the media, and seemed most happy to find any partial evidence which would confirm this view. By contrast, this study was able to show that children are far from being simply passive or reactive in relation to the mass media. The content of television programmes and other media goes through complex processes of critical interpretation and integration with existing knowledge and

understandings, and so cannot have direct or predictable «effects» on attitudes or behaviour. Children are generally sharp and cynical readers of the mass media – as they are able to demonstrate when given the opportunity to be *writers* of such media. (For more about this study, see online presentation with photographs at [www.artlab.org.uk/videocritical](http://www.artlab.org.uk/videocritical)).

### *Drawing Celebrity*

This study, conducted 2003–04, explored the idea of asking participants to do drawings as the way of getting into participants' responses to media material. The research sought to explore how young people think about celebrities, and whether «celebrity culture» (seen as being especially dominant at this time in the UK) was having an impact on their aspirations or lifestyle values. The work also considers changing perceptions of gender identities.

The study involved 100 «Year 10» students (aged 14–15) in the south of England. Participants were asked: «Draw a star, celebrity or famous person who you would like to be. If there's nobody you'd like to be, at all, then choose someone who you think is good or cool». They were also asked to «put them in a particular setting and/or doing something», and were reassured that their drawing skills were of no concern.

See fig. 1 for examples of some of the images. Clearly, it would be difficult to interpret such pictures in isolation – and indeed, as discussed above, I do not feel that one can justify a researcher imposing their, or any other, «external» interpretation (since we could never agree why one interpretation was correct and another one was not), and therefore the solution has to be that the artist interprets their work *themselves*.

Therefore, after spending 30–40 minutes on the drawing, participants were then asked to complete a single-sheet questionnaire, the most important part of which was the open question «Do you think it would be good to be like this person ... and if so, why?». (It would have been better to conduct interviews, so that aspects of each drawing, and specific points expressed in answers, could be explored; but time constraints – in terms of how much disruption school teachers would allow – meant that a written response was often the only practical solution). Answers to this question included, for example:

- Female who had drawn actress Julia Roberts: «Yes, because she's rich, famous, pretty and is a fantastic actress. I like all the film's she's in. She deals well when the public criticises her. She's really talented and



fig. 1

secure».

- Male who had drawn rugby star Johnny Wilkinson: «Yes because he's the best in the world. He has lots and lots of money. He plays rugby (better than football)».
- Female who had drawn pop star and actress J-Lo: «Have lots of money». Very famous. Can have anything she wants. Loved by lots of people.
- Male who had drawn singer Bob Marley: «Yes, because he was out of this world (if you get what I mean). He wrote a lot of good songs, had a lot of wives and solved a lot of political problems in Jamaica».

In a relatively small number of cases (16 per cent) the artists had decided that they did not actually want to be that person after all, or had mixed feelings. For example:

- Male who had drawn football star David Beckham: «No, because even though he is really rich and famous, he's always in the papers. I wouldn't be able to cope with all the media coverage he gets. It would be good to play for Real Madrid and be that rich but not so famous».
- Female who had drawn Friends actress Jennifer Aniston: «Maybe. Because it would be nice to be married to Brad Pitt. Being famous would be nice but maybe a bit annoying. She is very attractive».
- Male who had drawn singer-songwriter Badly Drawn Boy: «Some parts would be good, like having lots of money and having singing talent. Also having the lazy lifestyle would be good. But the fans and fame I would not appreciate».

A second question, «What setting did you draw them in, and what are they doing in your drawing? And why do you think you drew them like this?» usually only elicited descriptive responses, although occasionally they were a little more revealing. For example:

- Female who had drawn pop star Christina Aguilera: «I drew her singing at the Europe Music Awards. I drew her in this setting as I would love to sing live in a stadium in front of all those people and have them all love you».
- Male who had drawn Virgin entrepreneur Richard Branson: «Richard is posing in front of his planes, trains and his shops and phone services. I drew him like this because it shows what a good business man he is».

- Female who had drawn Friends actress Jennifer Aniston: «She is shopping and is by her big house. I drew her like this because she is able to go shopping and spend a lot of money and can spend her money without wondering if they can actually afford to spend that amount of money.

Arguably the most interesting written responses were given in response to a third, more <closed> question, which said: «Can you think of *three words* which might be used to describe this person, and which also describe how you would like people to think of you?». Although apparently offering less scope for rich qualitative responses, this question drew consistently interesting, thoughtful answers. David Beckham, for example, was described by one young man as <happy>, <a family man> and having <lots of friends>. This choice of three phrases interestingly leaves out football skills, and positions Beckham as a father and family man. Other responses from males included:

- Bob Marley — Sound; Funny; Warm
- Roger from Less Than Jake — Cool; Modest; Friendly
- Orlando Bloom — Talented; Cool; Good looking
- Matthew Perry — Funny; Original, unique; Interesting
- Bruce Lee — Focused; Mellow; Supple

Coming from male teenagers, responses such as these – which are emotionally reflective rather than <macho> – suggest either that young masculinities are changing (Frosh, Phoenix & Pattman, 2001; Gauntlett, 2002), or that the drawing process gives research participants time to develop more nuanced thoughts about the subject-matter. (In fact, I believe both of these to be the case). Studies of gendered self-presentation have found that the school context still typically requires young males to create a performance of masculinity within very particular boundaries. In terms of media research specifically, David Buckingham (1993) discusses how his efforts to discuss television with groups of boys aged between seven and twelve, in English schools, encountered serious difficulties because masculinity was actively <policed> by the boys themselves. Although they were able to have relatively complex discussions about sexism in cartoons, the boys kept each others' masculinities in check, so that any boy who began to step out of line – by expressing a more <feminine> view, or even by suggesting that they liked a female character – would quickly be <corrected> or made fun of, so that their self-presentation was hastily

pushed back into the more traditional masculine mode.

The drawing exercise does not necessarily get around this problem – indeed, drawing may be a more self-conscious activity than speech – but it seems that once young males have decided to participate in the activity, they are then perhaps a little more willing to engage seriously with associated issues. Rather than being a study which leads to confident assertions of findings, this study was useful in developing ideas about the use of drawings in research – some of which are discussed a little more in <A few more thoughts>, below.

#### *Other studies*

Further projects which have made use of this approach include:

- *Designs on Masculinity* – PhD project by Ross Horsley (2001–04), in which young men aged 16–30 (some in school or college, some working men, some in prison) are asked to design a men’s magazine «which you would like to read, but which you also think would appeal to men in general». Horsley’s findings suggest an equation between the process of constructing a magazine and the process of constructing one’s own gender identity. Some information at [www.artlab.org.uk](http://www.artlab.org.uk), and see the developing website at [www.readinginto.com/magazines](http://www.readinginto.com/magazines).
- *The Passport of Me* – Art and identity project in collaboration with Peter Bonnell at Royal College of Art (2004). Young people were given a blank passport, art materials and polaroid camera, and asked to create a document recording aspects of themselves (tying in with the exhibition about documentation, *This Much is Certain*). See <[www.artlab.org.uk/passport.htm](http://www.artlab.org.uk/passport.htm)>.

Some other recent studies and activities are mentioned in «Popular Media and Self-Identity: New approaches» at [www.artlab.org.uk/inaugural.htm](http://www.artlab.org.uk/inaugural.htm) and a few earlier ones appear at [www.artlab.org.uk/projects.htm](http://www.artlab.org.uk/projects.htm).

#### **A few more thoughts on visual methodologies**

Following on from my most recent research experience – the study outlined above in which teenagers were asked to do drawings of celebrities – I would like to mention a few aspects of this approach which are worth thinking about.

#### *Avoiding linearity*

A valuable aspect of static imagery, used in research – such as drawings or collages, for example, but not video in this instance – is its lack of linearity. When we seek verbal or written responses from research participants, that data has to necessarily be sorted into an order. As Rudolph Arnheim notes in *Visual Thinking* (1969):

Intellectual thinking [as expressed in language, and as opposed to visual thinking] strings perceptual concepts in linear succession... Intellectual thinking dismantles the simultaneity of spatial structure. It also transforms all linear relations into one-directional successions – the sort of event we represent by an arrow (p. 246).

When visualising a concept or a problem, we might picture a number of things at once, and perhaps see them as interconnected, but language forces us to put these into an order, one first and then the others, with the former often seeming to act upon or influence the latter. As Arnheim put it later, in his *New Essays on the Psychology of Art* (1986):

Propositional language, which consists of linear chains of standardized units, has come about as a product of the intellect; but while language suits the needs of the intellect perfectly, it has a desperate time dealing with field processes, with images, with physical and social constellations, with the weather or a human personality, with works of art, poetry, and music (p. 20–21).

Pictures obviously offer us the opportunity to reveal «everything in one go», without the material being forced into an order or a hierarchy. Often it is useful to have some explanation in words, *after* the initial (and central) impact of the imagery; but the primacy of the image can be retained. The example of the «mind map» of Beethoven’s ninth symphony prepared by Benjamin Zander, conductor of the Boston Philharmonic Orchestra, illustrates this nicely (see [www.artlab.org.uk/inaugural.htm](http://www.artlab.org.uk/inaugural.htm)). After much research and immersion in the symphony and the world of its composer, Zander created his visual guide to the piece, which is then presented to the orchestra. Although some of the meaning of this mind map will be translated into language, as the orchestra discusses it with Zander, the visualisation itself remains the primary reference point. Similarly, when a research participant creates a static artwork, their work offers a simultaneous range of themes and interpretations which may be explored.

*Pictures as propositions, and as reflections of mental concepts*

Nicholas Mirzoeff, whilst defining visual culture, notes that «visual culture does not depend on pictures themselves but the modern tendency to picture or visualize existence» (1999: 5). If modern living is primarily an experience of the visual, then getting this imagery «from» the mind, and «into» the realm of analysable research material would be a central goal for researchers. Art and drawing would seem to be the most direct way to do this. Of course, it is not direct at all: individuals have different levels of artistic skill, and on top of that, have different levels of confidence – or more usually *lack* of confidence – in those skills. Furthermore, as Gertraud Diem-Wille reminds us, in psychoanalytic terms, artworks will always be «compromise formations» – «compromises between the instinctual wish and all forces that oppose instinctual gratification» (2001: 120). In other words, even when artworks are intended to be expressive of something particular, they are always compromises between a revelation of something, and the social and psychological forces that prevent the artist from simply showing it.

Even the idea of putting a mental «picture» onto paper is far from straightforward, since the image we have of something in the mind is not usually fully-formed, like a photograph, but is more likely to be fractured and impressionistic. Virginia Woolf described consciousness in this way:

Examine for a moment an ordinary mind on an ordinary day. The mind receives a myriad impressions – trivial, fantastic, evanescent, or engraved with the sharpness of steel. From all sides they come, an incessant shower of innumerable atoms ... ([1919] 2003: 69).

This continuous «shower» of new material could be said to run down the valleys of the brain and enter the «stream» described by psychiatrist Anthony Storr:

Although we may describe what goes on in our own minds as continuous, the «stream of consciousness», we cannot actually perceive this. It is more like a stream of unconsciousness, with elements we call conscious floating like occasional twigs on the surface of the stream. When something occurs to us, a new thought, a linking of perceptions, an idea, we take pains to isolate it, to make it actual by putting it into words, writing it down, stopping the «flow» of mental activity for the time being as we might reach out and grab one of the twigs floating past. (1992: 169).

When not translated into words, elements in the stream may be revealed to us as what Arnheim (1969: 108), after Titchener (1926: 13), calls «visual hints» and «flashes». Philosopher Susanne Langer (1942) notes that certain perceived images may be deliberately stored, in a way parallel to Storr's grabbing of twigs, in a process where the raw perceived moving image data is «projected» ... into a new dimension, the more or less stable form we call a *picture* which has «a unity and lasting identity that makes it an object of the mind's possession rather than sensation» (p. 66). Nevertheless, of course these mentally stored perceptions are not the kind of recollection which might easily be mistaken for «actual» perception; rather, Langer says they «have all the characteristics of symbols», and therefore that we «attend to them only in their capacity of meaning things» since they are «symbols whereby those things are conceived, remembered, considered» (ibid). Langer, who felt that language is «a poor medium for expressing our emotional nature» (p. 100), sought to systematise the interpretation of symbols, with a debateable degree of success; but here we can simply take the point that humans store particular symbolic images – or at least, visual notes – for particular meaningful reasons. Turning this visual concept (in the mind) into a simple two-dimensional drawn image (in the physical world), is not likely to be simple.

Nevertheless, a person typically makes an effort and is able to put down something; something we can look at and consider. Here another point made by Arnheim seems provocative:

Every picture is a statement. The picture does not present the object itself but a set of propositions about the object; or, if you prefer, it presents the object as a set of propositions (1969: 308).

If we apply this to the example of the celebrity-drawing study outlined above, it would suggest that we could examine each artwork as being *a set of propositions* about that admired celebrity. To avoid imposing a reading, once again, this would need to be explored as part of a dialogue with the artist; the researcher could ask the participant to suggest what these propositions might be, and could offer some for discussion, ultimately perhaps agreeing on a list of such statements.

*Further possibilities*

Instead of asking participants to produce just one image, it may be more fruitful to ask them to produce as many as they like – partly so that a

thought can be refined and presented in different ways, and partly because we often have a *range* of thoughts about any particular topic<sup>4</sup>. This would also mean that the participant could talk the researcher through each image and construct an account, or a narrative, of the connections and differences between the different images in the overall set.

Furthermore, future developments of this kind of work might allow participants more choice and variety in the ways in which they are enabled to express themselves. Instead of the researcher saying «Here's the video camera», or «Here's the pens», participants could be allowed to select their own forms as well as styles.

### Conclusion

As was outlined at the start of this paper, this approach, in which participants are asked to provide a visual, creative response to a certain question or issue in media studies:

- Is different to most methods in audience/social research, which require participants to produce *instant* descriptions of their views, opinions or responses, in *language*;
- Is a *different way into* a research question: inviting participants to create things as part of the research process;
- Operates on the visual plane, to a substantial degree (as does most media and popular culture);
- Involves a *reflective process*, taking time;
- Recognises the creativity of «audiences», and engages the brain in a different way;
- Generally avoids treating individuals as mere «audience» of particular products.

<sup>4</sup> The idea that we might need more than one image comes, once again, from Rudolph Arnheim: «I mentioned earlier that drawings, paintings, and other similar devices serve not simply to translate finished thoughts into visible models but are also an aid in the process of working out solutions of problems. Of this, one receives little evidence from studies that yield only one drawing for each task. Therefore, in the experiments of Miss Caplan [a student of Arnheim who had asked fellow students to do drawings of concepts], subjects were encouraged to «use as many pieces of paper as you need: a new piece for each new idea; a new piece each time you want to correct an old idea. Continue until you are satisfied with your drawing! Think aloud as you draw and explain what you are doing as you do it!» Eleven subjects produced an average of nine drawings each; one drew as many as thirteen, and nobody settled for fewer than six». (1969: 129-130).

This approach – to make one further point – seems to usefully bridge the divide between «theory» and «practice» in media studies. At both school and university level, media and communications studies is often taught as a subject of two halves – the «practical» work (making media) on the one hand, and the «theory» work (studying media) on the other. This dichotomy is often a source of frustration for both students and teachers, and unhelpfully carves up the field. The approach to media studies discussed in this paper fuses the two together – studying media *by* making media; or, to be more specific, studying media and its place in the everyday world *through* working with people in the everyday world to make media productions.

### References

- Ang, I. (1996). *Living Room Wars: Rethinking media audiences for a postmodern world*. London: Routledge.
- Aristotle (2004). *Poetics*, translated by Malcolm Heath. London: Penguin.
- Arnheim, R. (1969) *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Arnheim, R. (1986). *New Essays on the Psychology of Art*. Berkeley: University of California Press.
- Bell, J. (1999). *What is Painting?: Representation and Modern Art*. London: Thames and Hudson.
- Betensky, M. (1973). *Self-discovery through Self-expression: Use of Art in Psychotherapy with Children and Adolescents*. Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- George Berkeley (1709). *An Essay Towards A New Theory of Vision*, edited by David R. Wilkins, 2002, Dublin: Trinity College. <http://www.maths.tcd.ie/~dwilkins/Berkeley/Vision/>
- Buck, J. N. (1948). «The H–T–P Technique: A qualitative and quantitative scoring manual», *Journal of Clinical Psychology* 4: 317–396.
- Buck, J. N. (1964). *The House–Tree–Person (H–T–P Manual Supplement)*. Beverly Hills, California: Western Psychological Services.
- Buckingham, D. (1993). «Boys talk: Television and the policing of masculinity», in Buckingham, D. (ed.) *Reading Audiences: Young people and the media*. Manchester: Manchester University Press.
- Buckingham, D. and Sefton-Green, J. (1994). *Cultural Studies Goes to School: Reading and Teaching Popular Media*. London: Taylor and Francis.

- Buckingham, D. and Bragg, S. (2003). *Young People, Sex and the Media: The Facts of Life?* London: Palgrave Macmillan.
- Clottes, J. and Féruglio, V. (2004). *The Cave of Chauvet-Pont-d'Arc*. Website at <http://www.culture.gouv.fr/culture/arcnat/chauvet/en/>. Paris: Ministère de la culture et de la communication – Mission de la recherche et de la technologie.
- Danto, A. C. (1981). *The Transfiguration of the Commonplace: A Philosophy of Art*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Dewey, J. ([1934] 1980). *Art as Experience*. New York: Perigee.
- Di Leo, J. H. (1973) *Children's Drawings as Diagnostic Aids*. New York: Brunner/Mazel.
- Di Leo, J. H. (1983). *Interpreting Children's Drawings*. New York: Brunner/Mazel.
- Diem-Wille, G. (2001). «A Therapeutic Perspective: The Use of Drawings in Child Psychoanalysis and Social Science», in T. Van Leeuwen and C. Jewitt (eds) *Handbook of Visual Analysis*. London: Sage.
- Frosh, S., Phoenix, A., and Pattman, R. (2001). *Young Masculinities: Understanding Boys in Contemporary Society*. London: Palgrave.
- Furth, G. M. (2002). *The Secret World of Drawings: A Jungian Approach to Healing Through Art – Second edition*. Toronto: Inner City Books.
- Gauntlett, D. (1995). *Moving Experiences: Understanding Television's Influences and Effects*. London: John Libbey.
- Gauntlett, D. (1997). *Video Critical: Children, the Environment and Media Power*. Luton: John Libbey Media.
- Gauntlett, D. (2001). «The worrying influence of «media effects» studies», in M. Barker and J. Petley (eds) *Ill Effects: The Media/Violence Debate – Second Edition*. London: Routledge.
- Gauntlett, D. (2002). *Media, Gender and Identity: An Introduction*. London: Routledge.
- Gauntlett, D., and Hill, A. (1999). *TV Living: Television, Culture and Everyday Life*. London: Routledge.
- Gauntlett, D., and Horsley, R., eds (2004). *Web.Studies – 2nd Edition*. London: Arnold.
- Greenfield, S. (2000). *Brain Story: Unlocking our inner world of emotions, memories, ideas and desires*. London: BBC Worldwide.
- Hegel, G. W. F. (2004). *Introductory Lectures on Aesthetics*, translated by Bernard Bosanquet, edited by Michael Inwood. London: Penguin.
- Hesse-Biber, S. N. and Yaiser, M., eds (2003). *Feminist Perspectives on Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Hockney, D. and Joyce, P. (2002). *Hockney on «Art»*. London: Little, Brown.
- Holzwarth, P., and Maurer, B. (2003). «CHICAM (Children in Communication about Migration): An international research project exploring the possibilities of intercultural communication through children's media productions», in M. Kiegelmann and L. Gürtler (eds) *Research Questions and Matching Methods of Analysis*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Howells, R. (2003). *Visual Culture*. Cambridge: Polity.
- Kitzinger, J. (1990). «Audience Understandings of AIDS Media Messages: A Discussion of Methods», *Sociology of Health and Illness* 12: 319–35.
- Kitzinger, J. (1993). «Understanding AIDS: Researching audience perceptions of Acquired Immune Deiciency Syndrome», in J. Eldridge (ed.) *Getting the Message: News, Truth and Power*. London: Routledge.
- Klepsch, M. and Logie, L. (1982). *Children Draw and Tell: An Introduction to the Projective Uses of Children's Human Figure Drawings*. New York: Brunner/Mazel.
- Koppitz, E. (1984). *Psychological Evaluation of Human Figure Drawings by Middle School Pupils*. Orlando, Florida: Grune and Stratton.
- Kuh, K. (2000). *The Artist's Voice: Talks with Seventeen Modern Artists*. Cambridge, Massachusetts: Da Capo.
- Langer, S. K. (1942). *Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Letherby, G. (2003). *Feminist Research in Theory and Practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Lewis-Williams, D. (2002). *The Mind in the Cave: Consciousness and the Origins of Art*. London: Thames and Hudson.
- Malchiodi, C. A. (1998a). *The Art Therapy Sourcebook*. Los Angeles: Lowell House.
- Malchiodi, C. A. (1998b). *Understanding Children's Drawings*. London: Jessica Kingsley.
- Matthews, J. (1998). *The Art of Childhood and Adolescence: The Construction of Meaning*. London: RoutledgeFalmer.
- Miller, D. (1994). *Don't Mention the War*. London: Pluto Press.
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London: Routledge.

- Moores, S. (1993). *Interpreting Audiences: The Ethnography of Media Consumption*. London: Sage.
- Niesyto, H. (2000). <Youth Research on Video Self-productions: Reflections on a Social-aesthetic Approach>, *Visual Sociology* 15: 135–153.
- Niesyto, H. (2001). *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München: kopaed.
- Niesyto, H. (2003). *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts*. München: kopaed.
- Nietzsche, F. ([1872] 1967: 43). *The Birth of Tragedy and the Case of Wagner*. New York: Random House.
- Oster, G. D. and Montgomery, S. S. (1996). *Clinical Uses of Drawings*. Northvale, New Jersey: Jason Aronson.
- Palmer, J., ed. (2004). *Private Views: Artists Working Today*. London: Serpent's Tail.
- Philo, G. (1990). *Seeing and Believing: The influence of television*. London: Routledge.
- Philo, G., ed. (1996). *Media and Mental Distress*. London: Addison Wesley Longman.
- Prosser, J., ed. (1998). *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: RoutledgeFalmer.
- Reinharz, S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Roberts, H., ed. (1990). *Doing Feminist Research*. London: Routledge.
- Rose, G. (2001) *Visual Methodologies*. London: Sage.
- Ruddock, A. (2001).. *Understanding Audiences: Theory and Method*. London: Sage.
- Silver, R. (2001). *Art as Language: Access to Thoughts and Feelings Through Stimulus Drawings*. London: Brunner-Routledge.
- Storr, A. (1992). *Music and the Mind*. London: HarperCollins.
- Sturken, M., and Cartwright, L. (2001). *Practices of Looking – An Introduction to Visual Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomas, G. V. and Silk, A. M. J. (1990). *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Titchener, E. B. (1926). *Lectures on the Experimental Psychology of the Thought-Processes*. New York: Macmillan.
- Tolstoy, L. (1960). *What is Art?*, translated by Aylmer Maude. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Whetton, N. M. and McWhirter, J. (1998). <Images and Curriculum Development in Health Education>, in J. Prosser (ed.) *Image-Based Research: A Sourcebook for Qualitative Researchers*. London: RoutledgeFalmer.
- Williams, T. Wetton, N. M. and Moon, A. (1989a). *A Way In*. London: Health Education Authority.
- Williams, T. Wetton, N. M. and Moon, A. (1989b). *A Picture of Health*. London: Health Education Authority.
- Winston, R. (2003). *The Human Mind, and how to make the most of it*. London: Bantam.
- Woolf, V. ([1919] 2003). <Modern Fiction> in *The Common Reader: Volume I*, London: Vintage.

David Gauntlett  
 Professor of Media and Audiences  
 Bournemouth Media School  
 University of Bournemouth, UK  
 Web: [www.theory.org.uk/david](http://www.theory.org.uk/david)  
 E-mail: [dgauntlett@bournemouth.ac.uk](mailto:dgauntlett@bournemouth.ac.uk)



Heinz Moser

25.3.2005

### Visuelle Forschung – Plädoyer für das Medium «Fotografie»

Wissenschaft als diskursive Praxis ist stark durch die Auseinandersetzung über sprachliche Texte dominiert. Fragebögen enthalten Items in sprachlicher Form – und noch dort wo einmal ein Bild präsentiert wird, handelt es sich nur um einen Auslöser, der dann zu einer sprachlich-symbolischen Aktion führt (Ankreuzen einer Antwort, sprachlicher Kurzkommentar) etc. Auch in der qualitativen Forschung ist lange die sprachliche Form von Interviews (Tiefeninterviews, Focus-Gruppen-Interviews) im Zentrum des Forschungsinteresses gestanden. Erst in den letzten Jahren wird der Einsatz von visuellen Methoden in der qualitativen Forschung verstärkt diskutiert.

Die Rehabilitation des Bildes als zu interpretierender Gegenstand der Forschung hängt auf der einen Seite damit zusammen, dass im Zeitalter der Digitalisierung das Interesse an visuellen Texten zugenommen hat; das Bild scheint ein immer essentiellerer Bestandteil von Texten zu werden und in Publikationen wie Zeitungen oder auch im World Wide Web ist der visuelle Anteil der Kommunikation immer wichtiger geworden. Unter dem Stichwort «iconic turn» hat eine interdisziplinäre Vorlesungsreihe an der Ludwig-Maximilians-Universität München, welche die Bedeutung der Bilder in der digitalisierten Informationsgesellschaft thematisiert, im ganzen deutschsprachigen Raum Beachtung gefunden. So heisst es auf der zugehörigen Website: «Bilder prägen zunehmend unsere Sicht der Welt. Längst sind sie nicht mehr allein Reflex kulturellen Handelns. Mit der Erfindung der Fotografie, ihrer Verbreitung durch die Massenmedien und der Entwicklung der Computertechnologie hat sich zugleich der Stellenwert des Bildlichen in Kultur, Gesellschaft und Wissenschaft gewandelt. Neben den klassischen Bereichen Kunst, Kultur und Medien fanden Bilder als Träger

von Informationen in den vergangenen Jahren vermehrt Eingang in die Naturwissenschaften und die Medizin, bestimmen immer mehr unsere Vorstellung vom Menschen und die Art und Weise wie wir die Welt wahrnehmen» (<http://www.iconic-turn.de/>; besucht: 2.12.2004).

Auf dem Hintergrund des «iconic turn» lässt sich sehr gut begründen, weshalb visuelle Forschungsmethoden in den letzten Jahren verstärkte Aufmerksamkeit gefunden haben. David Gauntlett macht zum Beispiel geltend, dass visuelle Erfahrungen heute immer wichtiger für den Alltag der Menschen würden. Wenn man deshalb auf einer visuellen Ebene operiere, spiegelten diese visuellen beziehungsweise kreativen Methoden letztlich die visuelle Natur der heutigen Medien. Damit ergebe es sich eine «Passung» zwischen einem Forschungsprozess, der sich auf einer visuellen Ebene abspiele und dem Forschungsgegenstand – dem Verhältnis der Menschen zu gegenwärtigen Kultur – welcher ebenfalls stark visuell geprägt sei (Gauntlett 2004).

Es gibt allerdings noch einen weitaus pragmatischeren Grund, dass visuelle Forschung gegenwärtig eine neue Bedeutung erhält. Dieser hängt mit einer Technik zusammen, die in den letzten Jahrzehnten in ihrer Anwendung immer einfacher geworden ist. Sowohl Camcorder wie digitale Fotoapparate können intuitiv fast in jeder Situation problemlos eingesetzt werden – sie sind klein, handlich und einfach zu handhaben. Über die Digitaltechnik lassen sich Bilder oder Videofilme direkt auf den Computer überspielen und dort für den Forschungsprozess oder für eine anschließende Publikation weiterbearbeiten. Auch Programme zur qualitativen Datenanalyse ermöglichen zunehmend die Integration visuellen Materials in den Auswertungsprozess.

Aber auch im Kontext einer praxisorientierten Schulforschung wird die Arbeit mit der Fotokamera – im Sinne einer so genannten Fotolanguage – als Evaluationsmöglichkeit diskutiert, welche Zugang zu einer Erfahrungsschicht bringt, die mit den üblichen *paper-and-pencil*-Verfahren nicht erreicht wird. Schratz betont in diesem Zusammenhang, dass sich mit einer Fotoevaluation zumindest zwei Absichten verfolgen liessen:

einerseits auszuloten, wo sich Schülerinnen und Schüler unter den derzeitigen Bedingungen von Schule und Unterricht «zu Hause» fühlen (oder auch nicht); andererseits ihnen eine Möglichkeit zu bieten, selbst als Forscherinnen und Forscher aktiv zu sein und für sie relevante



Erkenntnisse am Arbeitsplatz Schule zu gewinnen, der ja üblicherweise als Thema gar nicht vorkommt

(Schratz 2004, Kapitel: *Lebensraum Klasse und Schule*, S. 1).

In diesem Ansatz geht es vor allem darum, dass die Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit haben, Erfahrungen auf eine Weise zu produzieren, die nicht zum vorneherein sprachlich gebunden sind. Auf diese Weise wird eine Erfahrungsdimension sichtbar, die mit traditionellen Forschungsmethoden nicht in den Blick kommt. So heisst es denn auch bei Schratz: «Die Benützung der Kamera macht es entbehrlich, Befunde in elaborierter sprachlicher Formulierung festzuhalten, am Film wird das festgehalten, was die Schülerinnen und Schüler durch die Linse orten» (Schratz 2004, ebd.).

Einen ambitionierten Ansatz, die Eigenproduktion von Kindern und Jugendlichen in die Forschung einzubeziehen stellen die Arbeiten von Niesyto und seinen Kollegen in Ludwigsburg dar, welche die Eigenproduktion als Gegenstand visueller Analyse im Rahmen mehrerer internationaler Projekte ausgearbeitet haben (vgl. Niesyto 2001, Niesyto/Holzwarth 2003). Die Ludwigsburger Forschungsgruppe setzt sich dabei vor allem mit dem Medium «Video» auseinander, dessen Vorzüge wie folgt beschrieben werden:

Im Unterschied zur Fotografie ermöglicht die videografische Dokumentation und Gestaltung besonders das Darstellen von Bewegungs- und Handlungsabläufen in Bild und Ton, die Dokumentation komplexer nonverbaler Ausdrucksformen (Mimik, Gestik, Haptik, z. B. in Gruppensituationen), die symbolische Verarbeitung von Erfahrungen und den Ausdruck von Gefühlen und Stimmungen im Zusammenspiel von Bildern, Musik und Sprache.

(Niesyto/Holzwarth 2003, S. 2).

Im Folgenden soll es darum gehen, die Möglichkeiten der visuellen Forschung systematisch zu entwickeln. Dabei ist allerdings eine Vorbemerkung einzufügen, da der vorliegende Aufsatz von zwei Einschränkungen ausgeht. *Einmal* beziehen sich die folgenden Ausführungen allein auf das Medium der Fotografie, also der «still pictures». Die «moving pictures», also Fragen der Analyse von Video- und Filmaufnahmen, klammern wir in diesem Zusammenhang weitgehend aus, weil damit der Rahmen eines Auf-

satzes gesprengt würde<sup>1</sup>. *Zweitens* werden wir uns auf den Bereich der qualitativen Forschung beschränken, die gerade in ethnographischen Kontexten eine Tradition des Umgangs mit visuellem Material ausgebildet hat. Dies hängt u. a. auch damit zusammen, dass die hier präsentierten Überlegungen auf ein Forschungsprojekt im Migrationsbereich zurückgehen, das qualitativ angelegt ist<sup>2</sup>.

### Die schwierige Entwicklungsgeschichte einer «visuellen» Fotoanalyse

Die Schwierigkeit einer wissenschaftlichen Analyse von Bildern liegt nach Marcus Banks darin, dass Sozialwissenschaften «Disziplinen des Wortes» sind, in welchen es wenig Raum für Bilder gebe (Banks 2001, S. 1). Die zunehmende Aktualität der Analyse visuellen Materials in der sozialwissenschaftlichen Forschung hängt nun aber nicht zuletzt damit zusammen, dass sich im Umkreis von qualitativer Forschung und Cultural Studies ein Textbegriff entwickelt hat, welcher Bildstrukturen selbst als visuelle Texte begreift und generell kulturelle Ausdrucksformen mit den Mitteln der Textanalyse zu verstehen sucht. So arbeitet John Fiske in seiner *Introduction to Communication Studies* ein codetheoretisches Modell aus, welches non-verbale Kommunikation unter dem Stichwort von präsentationellen Codes wie Gesten oder Augenbewegungen einschliesst. Der Körper als Zentrum dieser Codes wird als symbolischer Text behandelt, der in seiner räumlichen Erscheinung betrachtet wird (vgl. Fiske 1982, S. 67 ff.).

Letztlich bedeutet dies, dass im Zeitalter einer multimedialen Informationsgesellschaft der Text des Sozialen nicht ohne Rekurs auf visuelle Formen der Kommunikation untersucht werden kann. Texte sind zunehmend komplexe Arrangements, welche visuelle Elemente als symbolisches Material in ihre Aussagen integrieren. Bachmair weist daraufhin, dass sich dieses Konzept in eine lange Deutungslinie einordnen lässt, welche die Welt im Sinne von Hans Blumenberg (1993) als lesbares Buch ansehe. Seine Folgerung: Wenn man sich in seinem Textverständnis nicht mehr allein von der literalen Tradition Gutenbergs leiten lasse, sondern Wege suche, die Welt der industriellen Bilder und Informationen mit einzube-

<sup>1</sup> Dabei bestreiten wir nicht, dass gerade Video im Sinne von Niesyto/Holzwarth auf eine sehr fruchtbare Weise eingesetzt werden kann. Im Kontext unseres eigenen Projektes im Bereich von Migration und Medien, das im Verlauf dieses Aufsatzes beschrieben wird, beschränken wir uns jedoch auf die Analyse fotografischer Bilder.

<sup>2</sup> Im weiteren Verlauf dieses Aufsatzes werden wir ausführlich auf dieses Projekt eingehen.

ziehen, so gelte es, neue Varianten von Texten zu entdecken, die auch das umfassen, was zum Beispiel auf Bildschirmen und Plakaten erscheint (Bachmair 2001, S. 329 f.).

Allerdings wäre es verfehlt, Film- und Fotoanalysen in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften als völlig neue Forschungsmethoden zu betrachten. Vor allem im Rahmen der qualitativen Forschung gibt es durchaus eine längere Tradition. So betont schon Flick (1995), dass visuelle Daten in der qualitativen Forschung zunehmend (wieder-) entdeckt würden. In seinen konkreten Ausführungen werden dann aber Foto- und Filmanalysen dennoch recht stiefmütterlich behandelt. Paradigma des Zugangs zu visuellen Daten scheint ihm das Modell der Beobachtung, das noch am ausführlichsten behandelt wird. Allerdings bleibt es auch hier bei relativ allgemeinen Verweisen, die sich nicht zu einem eigentlichen methodologischen Konzept verdichten (vgl. Flick 1995, S. 176ff.).

Vor allem mit dem 2003 erschienenen Handbuch «Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft» (Ehrenspeck/ Schäffer 2003) kristallisiert sich im deutschsprachigen Raum ein expliziter Forschungsansatz für die Untersuchung visueller Daten heraus. Allerdings beklagen auch Ehrenspeck/Schäffer in ihrer Einleitung zum Handbuch, dass die medialen Quellen erziehungswissenschaftlicher qualitativer Forschung trotz des «iconic turn» und der unbestrittenen Bedeutung der medialen Kultur für gesellschaftliche Selbstbeobachtung bislang weitgehend ungenutzt geblieben seien.

Dies gilt auch für die angloamerikanische Forschungslandschaft. Dort hatte zwar die visuelle Forschung im ethnographischen Kontext schon früh einige gewichtige Vorreiter: Berühmt wurden z. B. Margaret Meads Studien einer balinesischen Kindheit (Mead 1951). Dennoch blieben die Methoden einer visuellen Fotoanalyse am Rande – sogar dann noch als sich in den letzten Jahrzehnten die angloamerikanische qualitative Forschung gegenüber unkonventionelleren Forschungszugriffen zunehmend öffnete und verstärkt theatralische oder poietologische Momente einbezog. Blättert man Fachzeitschriften wie die Zeitschrift «Qualitative Inquiry» durch, die seit zehn Jahren erscheint und über renommierte Herausgeber wie Norman K. Denzin und Yvonna S. Lincon verfügt, so findet man auch dort bis heute kaum Beiträge, welche visuelle Forschungsdaten präsentieren.

Die offensichtlich immer noch weit verbreiteten Vorbehalte gegenüber visuellen Forschungsmethoden werden explizit von Emmison/Smith diskutiert. Sie beklagen die konzeptuelle Verkürzung, die sehr oft mit dem Um-

gang visueller Materialien wie Fotos zu beobachten sei. Diese würden häufig lediglich zur Illustration oder Dokumentation gebraucht und erhielten dadurch kaum analytische Relevanz. Sie kritisieren: «Fotos sind in der Tendenz häufig in einer rein illustrativen oder dokumentarischen Weise benutzt worden. Manchmal ist es schwierig zu sehen, wie akademische Gebrauchsweisen einer Kamera über den Foto-Essay in den Beilagen der Sonntagspresse hinausweisen» (Emmison/Smith 2000, S. 55). Als Beispiel dafür beziehen sich die beiden Autoren auf eine Studie von Enninger (1984) über die Amischen in den USA. Eigentlich hätten die Fotos, die darin integriert seien, keine spezifische Erkenntnisfunktion. Sie seien einbezogen worden, um die Kleidercodes der Amischen zu illustrieren. Daraus gewinne ihr Artikel zwar im äußeren Erscheinungsbild, an Substanz hätten die Bilder hingegen nichts zur Analyse beizutragen (Emmison/Smith 2000, S. 10).

Als Fazit resultiert bei Emmison/Smith eine generelle Skepsis gegen die Formen praktizierter Fotoanalyse – und sie empfehlen, diese weniger stark in den Vordergrund der Diskussion über visuelle Forschungsmethoden zu stellen, beziehungsweise anderen Formen von Medientexten vermehrte Priorität zu geben. Dennoch scheinen uns die zu Daten geronnen Bilder («still» und «moving» images) für die Konzipierung einer visuell orientierten Forschung nach wie vor zentral. Und es ist deshalb zu fragen, worin der eigenständige Beitrag einer Analyse der fotografierten Bilder<sup>3</sup> zur sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung liegt.

### Konzepte der Bildinterpretation

Für Pilarczyk/Mietzner (2003, S. 19) bergen Fotografien spezifische historische und anthropologische Informationen. Die Bildräume und sozialen Konstellationen der Fotografien seien von ideologischen Vorannahmen und allgemeinen pädagogischen Vorstellungen durchdrungen, die im Sinne Bourdieus zum geistigen Habitus der Zeit gehörten: Diese seien oft nicht Gegenstand des sprachlichen Diskurses, so dass sich durch die Analyse dieser Dimensionen ein vertiefter Einblick in das soziale Gefüge einer Zeit gebe. Fuhs bezieht sich in demselben Band auf Mollenhauers (1997) Plädoyer für die Bildinterpretation, nämlich dass in Bildern ein anderer Sinn als in schriftlichen Quellen verschlüsselt sein könne (vgl. Fuhs 2003, S. 40).

<sup>3</sup> Im Rahmen dieses Beitrags beschränken wir uns auf das Medium der Fotografie, gehen also nicht auf die bewegten Bilder ein. Im Handbuch von Ehrenspeck/Schäffer (2003) finden sich dazu jedoch mehrere Beiträge.

Diese Begründungsversuche der Fotoanalyse zeigen die Nähe zu kunstwissenschaftlichen Überlegungen des Dokumentsinnes von Bildern. Dies unterstreicht auch die Tatsache, dass in der deutschsprachigen Literatur zu visuellen Forschungsmethoden kunsthistorische Autoren wie Erwin Panofsky oder Max Imdahl, die stark vom Bild und seiner Komposition als Kunstwerk ausgingen, immer wieder als zentrale Referenzpunkte genannt werden. So steht bei Ralf Bohnsack in seiner Begründung der «dokumentarischen Methode in der Bild- und Fotointerpretation» die Frage im Zentrum, was die kunstgeschichtliche Methodik in der Tradition von Panofsky, die bereits durch die dokumentarische Methode beeinflusst sei, zur Entfaltung von Grundprinzipien der sozial- und erziehungswissenschaftlicher Bild- und Fotointerpretation beizutragen habe (Bohnsack 2003, S. 87).

Der Charakter des Bilds als eines «Werks», das im Sinne von Kunst Ansprüche erhebt, welche sich nicht auf die Intentionen des Schöpfers zurückführen lassen, wird dort deutlich, wo Bohnsack die Unterscheidung zwischen den Intentionen des Produzenten, also dem «integrierten Ausdruckssinn» und der Sinnstruktur seines Produkts, dem «Dokumentsinn», unterscheidet. Er zitiert dabei Mannheim, der diese Differenz wie folgt zusammenfasst:

Ist der Schöpfer eines Werkes in der Schöpfung auf das Gestalten des objektiven Sinnes und das Einbilden des Ausdruckssinnes gerichtet, so ist jenes Dritte – der dokumentarische Gehalt seines Werkes – für ihn als Schöpfer der Intention nach nicht gegeben. Die dokumentarische Sinnschicht ist also nur vom Rezipienten aus erfassbar.

*(Mannheim 1964, S. 118)*

Aus dieser Perspektive ergeben sich für das Forschungskonzept Bohnsacks weitreichende Folgerungen: Zwar müsse man davon ausgehen, dass ein Bild durch den Habitus und das Milieu des Bildproduzenten mitgeprägt werde. Allerdings stehe damit die weitergehende Frage im Raum, inwieweit diese Prägung zurückzutreten habe hinter die Prägung durch das Milieu, welches Gegenstand der Darstellung sei (den Habitus oder Stil der dargestellten Figuren beziehungsweise der in den zugehörigen Objekten wie Kleidung und Möbel), sodass das Bild darüber in gültiger Weise Auskunft zu geben vermöge. Im Foto beziehungsweise dem fotografischen Akt seien Elemente kollektiver Orientierungen beziehungsweise eines kollekti-

ven Habitus als solche ausgewiesen, verdichtet, fokussiert oder klassifiziert (Bohnsack 2003, S. 103).

Was den Dokumentsinn betrifft, so scheint es plausibel, dass sich in fotografischen Bildern Sinnschichten verbergen, die vom Schöpfer beziehungsweise der Schöpferin in seiner/ihrer Aussage nicht intendiert waren. Doch der zu enge Bezug auf das Bild als solches verstellt den Blick darauf, dass Bedeutungen oft über das einzelne Dokument hinausweisen – hin zum Kontext und zum Schöpfer beziehungsweise der Schöpferin eines Bildes:

So scheint es mir im Zeitalter der Multimedialität kaum möglich, das Bild als ein Werk vom Kontext – und den gleichsam unsichtbaren Verknüpfungen zu den umgebenden Texten – loszulösen. Einmal kann ein Bild, wie van Leeuwen (2001, S. 65 ff.) festhält, durch das Arrangement in verschiedenen Kontexten eine ganz unterschiedliche Bedeutung erhalten, indem dieser bestimmte Erwartungen erzeugt. Als Beispiel dafür kann man die Galerie nehmen, die für die ausgestellten visuellen Objekte eine Aura der Ernsthaftigkeit und Seriosität erzeugt. Van Leeuwen belegt diese Kontextbezogenheit auf anschauliche Weise mit dem Beispiel einer Marlboro-Anzeige, die ganz unterschiedliche Interpretationen hervorruft, je nachdem, ob man die als Plakat an der Autobahn sieht oder als Anzeige in einer Illustrierten (van Leeuwen 2001, S. 66). Aber auch wenn man ein Foto, z. B. das Porträt eines Stars, in einem Kinderzimmer aufgehängt sieht, so verweist es auf eine Vielzahl anderer Gegenstände, die möglicherweise erst in ihrer gegenseitigen Beziehung einen Sinn ergeben – etwa indem die Bilder und die weiteren Objekte Schlüsse darauf zulassen, mit welchem musikkulturellen Stil sich eine Jugendliche identifiziert.

Was die Position des Autors im Speziellen betrifft, so ist es einsichtig, dass die Verfasser oder Verfasserinnen eines sprachlichen Textes viel enger bestimmen, welche Bedeutungen sie in ihrem Werk realisieren.<sup>4</sup> Bilder enthalten dagegen einen Raum von Objekten und Bezügen, der weit über die Intentionen ihrer Schöpfer/innen hinausgeht. Mit anderen Worten: ein Bild ist vieldeutiger als ein sprachlicher Text und in seiner Bedeutung weniger festgelegt. So lassen sie im allgemeinen mehrere Lesarten zu, deren Legitimität primär nicht leicht zu entscheiden ist. Der Kontext im Sinne einer Untertitelung oder Kommentierung kann deshalb auch benutzt werden, um

<sup>4</sup> Allerdings ging auch die klassische geisteswissenschaftliche Hermeneutik immer davon aus, dass ein literarischer Text über seinen Verfasser hinausweist – und dieser damit oft ein schlechter Interpret seines eigenen Werks ist.

eine bestimmte Lesart beziehungsweise Narration aufzuzwingen und die Vieldeutigkeit einzuschränken (Banks 2001, S. 15).

Oft scheint sich zwar die Intentionalität eines fotografischen Bildes dem Blick des Beobachtenden so offen zu präsentieren, dass weder der Kontext noch der Aspekt der Produktion durch den Schöpfer beziehungsweise die Schöpferin eines Bildes einer besonderen Beachtung bedürfen. Denn der Sinn dessen, was man sieht, scheint sich wie von selbst zu erschließen. Demgegenüber macht Banks nachdrücklich geltend, dass die Lesarten der internen Narration – das heißt die Interpretation des Textes beziehungsweise Bildes allein, ohne Bezug auf eine ethnographische Untersuchung der sozialen Bezüge der Produktion – häufig nicht verifizierbar seien.

Für die Fotoanalyse ergibt sich daraus eine doppelte Kontextabhängigkeit:

- Einmal stehen die Bilder, welche den Forschenden als Objekte vorgegeben sind, oft in einem seriellen Zusammenhang, als Teil eines Films. In diesem Zusammenhang wird es sich anbieten, die einzelne Fotografie im Rahmen dieser seriellen Produktionsbedingungen zu interpretieren. Zu beachten ist aber auch der alltagsästhetische Kontext – wenn Bild als Poster oder als selbst produzierte Collage der nächsten Freundinnen und Freunde im Kinder- oder Wohnzimmer aufgehängt ist.
- Gleichzeitig scheint es uns wichtig, das Bild auf jene Narrationen zurückzuführen, welche von den Autoren beziehungsweise den Autorinnen geltend gemacht werden. Dies bedeutet, dass Fotoanalyse – soweit die Autoren/Autorinnen noch verfügbar sind<sup>5</sup>, mit in den Forschungsprozess aufgenommen werden sollten.

<sup>5</sup> Dies gilt überall dort nicht, wo Fotoanalysen mit ethnographischem Material – also z.B. Postkarten, Bildersammlungen etc. – untersucht werden, die keinen Zugriff auf den Fotografen mehr erlauben, da er nicht bekannt oder vielleicht schon gestorben ist.

### Das Konzept der «photo elicitation»

Das Verfahren, welches mit dem letzten Spiegelstich angesprochen ist, wird im Englischen «photo-elicitation» genannt. Nach Banks geht es bei dieser Methode darum, Fotografien zu benutzen, um Kommentare, Erinnerungen und Diskussionen einzuholen, indem man zu den Bildern semi-strukturierte Interviews durchführt. Auch dieses Verfahren reicht letztlich in die frühe anthropologische Forschung zurück. So war Franz Boas einer der ersten, welcher diese Technik benutzte, um die Kultur der Tobriander zu erforschen. Während seiner Feldstudien legte er seinen Schlüsselinformanten Bilder vor, um damit ins Gespräch über spezifische Rituale zu kommen (zit. nach Hurworth 2003).

In jüngster Zeit wird die Methode der photo-elicitation unter verschiedensten Labels (*photo interviewing*, *photo elicitation*, *autodriving*, *reflexive photography*, *photo novela photovoice*) eingesetzt (Hurworth 2003). Um das dahinter stehende Konzept zu verdeutlichen, weist Banks auf eine Untersuchung von Patricia van der Does an der Universität von Amsterdam hin. Darin geht es um das Thema der «ethnischen Integration». In einem Quartier, das einen sozialen Brennpunkt mit hoher Kriminalität aber auch mit einem hohen Ausländeranteil darstellte, wählten die studentischen Mitarbeiter/innen der Forscherin einen Informanten aus, mit dem sie einen Rundgang in der Nachbarschaft unternahmen. Dabei wählten die Informanten Situationen aus, in welcher sie Bilder aufzunehmen vorschlugen. Sie wählten den Ausschnitt durch den Sucher aus und machten Vorschläge für weitere Bilder, die aufgenommen werden sollten. Jeder Informant wurde zudem gebeten, sechs bis zehn der Bilder in einer Rangordnung zu bringen, welche die Wichtigkeit ihrer Einschätzung für den Charakter ihres Quartiers widerspiegeln. Allen vier Informanten wurden anschließend die Bilder gezeigt, um darüber im Sinne eines cross-checks Meinungen und Gesichtspunkte auszutauschen (van der Does u. a. 1992). Die Anlage dieses Beispiels zeigt, wie Fotos und sprachlicher Diskurs im Forschungsprozess miteinander verknüpft werden. Dies ist denn auch der Kern der photo-elicitation, nämlich dass die Bilder – z. B. über darauf bezogene Interviews – sprachliche Äußerungen auslösen.

Die Fruchtbarkeit dieses Ansatzes, der auch geeignet ist, krasse Fehlinterpretationen zu verhindern, belegt das folgende Beispiel aus unseren eigenen Untersuchungen von Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund. Die am Projekt beteiligten Jugendlichen erhielten den Auftrag, mit einer Einwegkamera «eine Woche in ihrem Leben» aufzunehmen. Auf dem Film

eines jungen Mädchens war das unten stehende Foto dabei, welches auf die interpretierenden Forscher/innen im ersten Moment großen Eindruck machte: Das Mädchen präsentiert sich vor einem geschlossenen Vorhang, der Kopf ist angeschnitten, wie wenn es sich um ein Selbstporträt mit ausgestreckter Hand handelte. Die ersten Interpretationen drehten sich um Fragen der Einsamkeit: Symbolisierte vielleicht die Geschlossenheit des Vorhangs die Verslossenheit des Mädchens, das sein Geheimnis nicht preisgeben wollte? Man vermutete, dass sich dahinter eine Pubertätskrise verberge, nämlich die Frage der Ablösung vom Elternhaus. Dies wurde auch dadurch unterstützt, dass in vielen weiteren Bildern der Serie Innenräume – meist das eigene Zimmer – gezeigt wurden.

Als dieses Foto dem Mädchen im Rahmen der mit ihm geführten Auswertungsdiskussion gezeigt wurde, stellte sich rasch heraus, dass die Spekulationen über den Dokumentsinn auf eine falsche Spur geführt hatten. Erst einmal ärgerte sich das porträtierte Mädchen darüber, dass dieses Foto mit dem angeschnittenen Kopf so «schlecht» geworden war. Es handelte sich auch nicht um ein Selbstporträt. Vielmehr hatte sie den Fotoauftrag ganz vergessen und wurde dann durch die Forscher/innen daran erinnert, dass sie die Kamera dringend zurück senden sollte. Aus diesem Grund half ihr die ältere Schwester nach und überraschte sie am frühen Morgen mit der Kamera. Damit rückte das Motiv des geschlossenen bzw. des eigenen Zimmers stark in den Vordergrund. Denn es fehlte an der Zeit, den Film mit weiteren außerhäuslichen Aufnahmen fertig zu stellen. Auch der geschlossene Vorhang in der Porträtaufnahme hatte nicht die ihm zugeschriebene symbolische Bedeutung; vielmehr wurden einige Fotos in der Eile am frühen Morgen aufgenommen als die Vorhänge noch zugezogen waren.

Das narrative Interview verhinderte damit eine tiefgründige, aber offensichtlich in die Irre führende Interpretation der Fotos, die weit über das Ziel hinaus geschossen wäre. Dennoch zeigte die weitere Fallanalyse, dass der Grundeindruck eines Mädchens vor der Ablösung vom Elternhaus nicht so falsch war. Und möglicherweise ist auch die melancholische Stimmung, die im Porträt zum Ausdruck kommt, durchaus ein realer Zug im Leben dieses Mädchens, der einen Teil ihrer gegenwärtigen Lebenssituation trifft.



Die letzte Bemerkung zeigt, dass auch ein unabhängig von den Aussagen der Schöpfer/innen festgestellter Dokumentsinn seine Berechtigung hat. Dies muss deshalb betont werden, weil in manchen Konzepten der «photo-elicitation» das Bild nur ein Auslöser für die darauf folgende – und dann im Zentrum stehende – Phase des narrativen Interviews ist. Dies betonen auch Emmison/Smith in ihrer Beurteilung: «Bei dieser Methode beginnt der Forscher Fotos als Teil einer breiteren ethnographischen Studie zu schießen, wobei er diese als Auslöser für anschließende Tiefeninterviews benutzt. Auf diese Art und Weise werden der Inhalt der Fotografien, das Setting oder das Bild, welches sie einfangen, von sekundärer Wichtigkeit. Die Fotografie wird wesentlich zu einem Mittel, um über das Interview die (viel wichtigere) verbale Information zu erzeugen» (Emmison/Smith 2001, S. 30). Letztlich verbleibt der Fotografie kaum ein Eigenwert; denn entscheidend für den Forschungsprozess bleibt die systematische Auswertung des erzeugten Textes.

Fasst man die Methode der «photo-elicitation» in diesem Sinne auf, stellt dies unseres Erachtens eine doppelte Verkürzung dar. Geht man davon aus, dass ein Bild mehr aussagt als das, was über es in Sprache gefasst wird, so scheint es problematisch, allein auf den Autor als Rezipienten zurückzugreifen. Zudem

ist diese Reduktion des visuellen Forschungsprozesses auf den sprachlichen Kommentar auch deshalb problematisch, weil die Interviewten gerade deshalb eine Kamera in die Hand bekommen, um auch Dimensionen im Bild darzustellen, die sich kaum versprachlichen lassen. Denn jene Formen des Denkens, die allein in Worten geschehen, sind – etwa nach Arnheim (1969)

– sehr eingeschränkt. Er macht demgegenüber geltend, dass Menschen in ihren Routinen Gedanken formen und Entscheidungen treffen, die auf Wahrnehmungen, Gefühlen und visuellen Beobachtungen basieren, welche nicht auf Worte reduziert werden können. Gerade diese nicht-sprachlichen Aspekte, welche in den Fotografien zum Ausdruck kommen, gehen jedoch zum vorneherein verloren, wenn nur das zählt, was die Fotografierenden selbst zur Sprache bringen können. Auch wenn letztlich der Forschende seine Interpretationen ebenfalls im Medium der Sprache ausformulieren wird, so hat er dennoch eine Chance, Aspekte und Dimensionen in den Bildern wahrzunehmen, die allein aus der sprachlichen Umschreibung der Fotografierenden nicht deutlich würden.

Aus diesen Gründen unterscheiden wir bei der «photo-elicitation» zwischen zwei Phasen: einmal – vorgängig zu den Interviews – die Interpretation der Forschenden selbst, die den visuellen Text untersuchen. Dazu kommen dann in einer zweiten Phase die narrative Kommentare jener, welche fotografiert haben – also ihre Geschichten, die sich um die Bilder ranken, beziehungsweise ihre Erläuterungen zu den Inhalten, die sie im Bild festgehalten haben.

### Überlegungen zur Struktur der Bildsprache

Letztlich geht es im hier beschriebenen Forschungsansatz der «photo elicitation» darum, die räumlichen Elemente einer Bildersprache mit den zeitlichen und chronologisch aufgebauten narrativen «Geschichten» derjenigen, die fotografiert haben, zu verknüpfen. Dieses Zusammenspiel von visueller (Bild-)Sprache und Narrationen, welches über die Interviews mit denjenigen, die fotografierten, zu Stande kommt, hat Gunther Kress (2003) genauer beschrieben. Kress geht davon aus, dass wir in der heutigen Informationsgesellschaft nicht mehr allein von sprachlichen Texten, sondern von «multimodalen Repräsentationen», die insbesondere auch stark visuell geprägt sind, auszugehen haben. Den Unterschied zwischen diesen beiden Modi der Repräsentation sieht Kress darin, dass die Sprache stark auf der sequenziellen Abfolge von kausalen Ereignissen beruhe. Es ist eine Anordnung, die in der Zeit beschrieben wird. Der visuelle Text dagegen orientiert sich an räumlichen Beziehungen und zieht seine semiotische Kraft daraus. Die Positionierung, beziehungsweise die räumliche Verbindung zwischen Objekten erzeugt dabei Bedeutungseffekte, die für die Interpretation wichtig sind. Kress bezeichnete dies als eigenständige Form einer «Grammatik», hier eine Grammatik des «visuellen Design»: «in diesem neuen Sinn

ist «Grammatik» für mich der übergreifende Begriff, der die Regularitäten eines bestimmten Modus, den eine Kultur produzierte, beschreibt – seien das Schreiben, Bild, Gesten, Musik oder andere» (Kress 2001, S. 66).

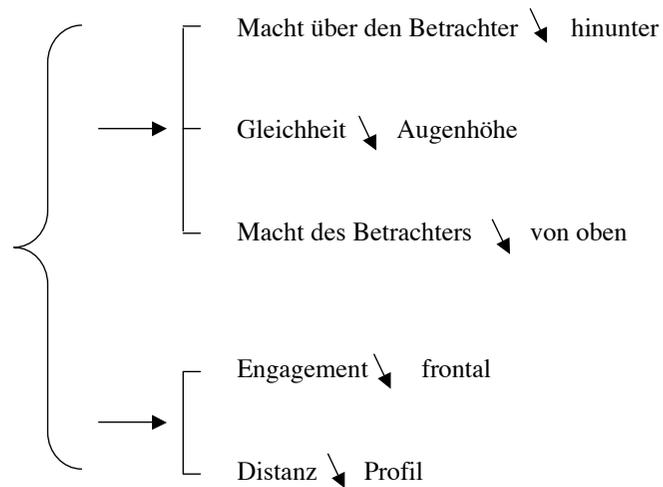
Betrachten wir nun also die erste Phase, in welcher die Forschenden die bildsprachlichen Elemente des visuellen Materials untersuchen. Im Zentrum steht in dieser Phase der Interpretation die Frage, wie sich die Objekte, die in einem Bild gezeigt werden, aufeinander beziehen beziehungsweise wie sie mit Bezug aufeinander organisiert sind. Im Anschluss an Riggins (1994) und Emmison/Smith (2000) kann man dazu etwa folgende Aspekte unterscheiden:

- Herausgehobenheit: Einige Objekte sind so positioniert, dass sie das Maximum an Aufmerksamkeit erwecken; während anderen ein gewisses Understatement entgegengebracht wird. Objekte, die hervorgehoben sind, werden meist als wertvoller eingeschätzt wie solche, die mit Understatement behandelt worden sind.
- Man kann Objekte auch in den Begriffen Zerstretheit und der Clusterbildung betrachten. Kommen Gegenstände als Cluster vor, kann dies ein Indikator dafür sein, dass sie auf irgendeine Weise zusammengehören, oder dass sie eine gemeinsame Signifikanz aufweisen. Dies kann etwa der Fall bei einer «Sammlung» sein.
- Statuskonsistenz oder -Inkonsistenz bezeichnet das Ausmaß, in welchem Gegenstände in einem Raum oder in einem anderen Setting zusammengehören (z. B. in Begriffen des gemeinsamen sozialen oder kulturellen Kapitals). Die Art der Einrichtung eines Zimmers kann z. B. darauf hinweisen, welcher Schicht jemand zugehört, oder welchen kulturellen Anspruch er aufweist.
- An Bildern kann auch der Grad von Konformität abgelesen werden, welcher den dargestellten Objekten zukommt. Dazu gehört der Kleidungsstil einer Person, die fotografiert wurde oder das Ausmaß, in welchem ein Raum oder ein anderes Setting zu geteilten konventionellen Normen der Schicklichkeit zugehört – z. B. mit Bezug auf Regeln, Farben, Formen und Konventionen.
- Dazu kommt die Kategorie des Geschmacks oder Stils – also der generelle Eindruck oder die Atmosphäre, welche durch ein Setting erzeugt wird (vgl. Emmison/Smith 2000, S. 113).

Wie wesentlich die räumliche Position für die Interpretation einer Fotografie sein kann, belegen Jewitt/Oyama (2001, S. 135) mit der Beschrei-

bung des Standpunkts, von welchem ein Bild aufgenommen wurde. Dieser Standpunkt erlaube es, Orte und Dinge von oben oder von unten (oder auch auf Augenhöhe), von vorne oder von der Seite, beziehungsweise von der Rückseite aufzunehmen. Dieser Standpunkt beinhaltet gleichzeitig aber auch ein Bedeutungspotenzial. So ist ein vertikaler Aufnahmewinkel mit dem Aspekt der symbolischen Macht verknüpft. Wenn jemand auf einen andern hinunter schaut, dann geschieht das aus einer Perspektive der Überlegenheit. Schaut dagegen jemand zu einem andern hinauf, bedeutet dies, dass jener ein bestimmtes Mass der symbolischen Macht über ihn ausübt. Auf Augenhöhe ist dagegen eher eine Beziehung der symbolischen Gleichheit gegeben. Der frontale Blick bedeutet die Möglichkeit eines direkten emotionalen Einbezugs, während ein von der Seite aufgenommenes Profil eher mit Distanz aufgenommen wird.

Jewitt/ Oyama (2001, S. 136) verdeutlichen diese Zusammenhänge an folgendem Schema:



Quelle: Jewitt, Oyama 2001, S. 136

Ein Beispiel für diese Standortgebundenheit gibt die folgende Aufnahme von drei Freundinnen, welche dem Material unserer Migrations-Untersuchungen entnommen ist. Der Auftrag, welche dieser Bilderserie zu

Grunde lag, lautete: Es ist eine Woche in eigenen Leben so zu fotografieren, dass Verwandte oder Bekannte in der Türkei sich daraus ein Bild machen können.

Die hier abgedruckte Aufnahme ist von unten aufgenommen, die drei dargestellten Personen haben dazu symbolisch gleichsam Macht über den Betrachter. Dieser (also die virtuelle Bezugsperson in der Türkei) «bewundert» die drei Mädchen und die von ihnen dargestellte Pose einer engen Freundschaft.



Im Weiteren ist zu beachten, dass Inhalte in Fotografien beziehungsweise die darin eingenommenen Positionen als Symbolisierungen zu verstehen sind; auch in Fotos gilt, dass uns Realität nicht direkt, sondern vermittelt gegenübertritt (Belgrad, Niesyto 2001, S. 10 ff.). So ist zu beachten, dass es bei diesem Bild der drei Freundinnen nicht allein um das bloße Abbilden der Realität geht. Vielmehr sind die Positionen und Gesten hoch stilisiert – die Art und Weise wie die eine der jungen Frauen in die Mitte genommen wird, die Nähe der drei Freundinnen zum Ausdruck bringen.

Das oben abgebildete Porträt der drei Freundinnen symbolisiert zudem die multikulturelle Freundschaft, wie sie von der Fotografin interpretiert wird beziehungsweise ihren Bekannten und Verwandten in der Türkei dargestellt werden soll. Es geht hier also nicht allein um denotative Bedeutungen, sondern um «Konnotationen», also um allgemeine Konzepte, Ideen oder Werte, für welche die repräsentierten Menschen, Orte oder Dinge stehen, und welchen sie damit Bedeutung verleihen. Van Leeuwen (2001, S. 97) bezieht die Funktion der Konnotationen auf die Arbeit von Barthes

(1964), der auf diesem Hintergrund gesellschaftliche Mythen untersucht hatte. Es handelt sich erst einmal um sehr breite und diffuse Konzepte, welche alles auf eine Einheit kondensierten, das mit den dargestellten Menschen, Orten und Dingen verbunden sei. Gesellschaftliches wird in diesen Mythen gleichsam naturalisiert und verallgemeinert. Der Mythos enthistorisiert, indem er die Dinge aus ihrem spezifischen Konstruktionszusammenhang herauslöst, und sie zur Natur und Ewigkeit stilisiert (vgl. Moser 2000, S. 232). So wird das Bild eines Schwarzen, der in französischer Uniform der Trikolore den militärischen Gruß erweist, zum Mythos der universellen Größe Frankreichs, die einem angeblichen Kolonialismus entgegenwirken soll (Barthes 1964, S. 95). Gerade Fotos seien, so van Leeuwen (2001, S. 97), dazu ein besonders gutes Vehikel: Man glaube, diese Bedeutungen gleichsam auf der Strasse «gefunden» zu haben, und übersehe deren konstruierten Charakter.

Auf der anderen Seite können Fotos ein ausgezeichnetes Mittel sein, um solche Konventionen beziehungsweise Mythen, die in gesellschaftlichen Kontexten gelten, herauszuarbeiten. Denn Symbole dienen mitunter zur Verortung im soziokulturellen Raum, in dem sich die Träger über die Aneignung von Symbolen bestimmten sozialen Gruppen zuordnen und sich von anderen abgrenzen (Holzwarth 2001, S. 46) – was nicht zuletzt in Jugendkulturen ein häufig beschriebenes Phänomen darstellt. Insbesondere gehen wir davon aus, dass die Konstruktion von Identitäten häufig über die Aneignung konventionalisierter Symbole führt, über die sich Jugendliche definieren.

### Der serielle Charakter der «photo elicitation»

Wesentlich für die «photo elicitation» ist häufig der serielle Charakter von Bildern. Die Betroffenen erhalten einen Auftrag (z. B. wichtige Orte im eigenen Quartier aufzunehmen, eine Woche im eigenen Leben zu fotografieren), der selbst schon darauf verweist, dass es um eine Reihe von Bildern geht, beziehungsweise dass dem Auftrag eine imaginierte Gesamtheit (der Film, bestehend aus 27 Bildern) zugrunde liegt. In diesem Sinne beschränkt sich unsere Migrationsstudie, aus welcher das Bild der drei Mädchen stammt, nicht auf isoliert zu betrachtende Einzelfotos sondern auf eine Serie, die auch aus dieser übergreifenden Perspektive eines hintergründigen Zusammenhangs zu interpretieren ist. So fallen in der Serie von Bildern, welcher das Porträt der drei Mädchen entstammt, zwei Aufnahmen von Männern auf (nämlich ein Freund und der Großvater der Fotografin).

Deutlich wird hier, wie beide Personen in einer ganz ähnlichen Pose aufgenommen werden. Zwar ist der Blick frontal, aber im Vergleich zum Bild mit den drei Freundinnen dennoch aus der Distanz und «objektiviert». Die Perspektive der Aufnahme verweist auf den Bezug der Fotografin zum anderen Geschlecht, welcher offensichtlich noch eher distanziert ist – dies im Gegensatz zur Enge und Nähe, welche die Aufnahme mit den drei Freundinnen symbolisiert.



Hinzuzufügen wäre, dass solche Hypothesen dann in den Gesprächen mit den Jugendlichen über ihre Fotos überprüft werden können. Wie das Beispiel der jungen Frau vor dem Vorhang belegt, das weiter oben dargestellt wurde, kann das bedeuten, dass bestimmte Interpretationen, welche durch das Material nahe gelegt wurden, aufgegeben oder differenziert werden

müssen. So können Themen wie Ablösung oder die Beziehung zum anderen Geschlecht, die sich bei den Forscher/innen in der Erstauswertung als Themen herauskristallisierten, in der Interviewphase wieder aufgenommen werden.

### **Visuelle Forschung im Projekt «Mediennutzung und kultureller Hintergrund»**

Um die dargestellten theoretischen Überlegungen zu verdeutlichen, soll im Folgenden dargestellt werden, wie das Konzept der «photo elicitation» im Projekt «Mediennutzung und kultureller Hintergrund: Medien im Alltag von Kindern und ihren Eltern» realisiert wird, das vom schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung unterstützt wird. Das Projekt wird vom Institut für Publizistikwissenschaft der Universität Zürich und von der Pädagogischen Hochschule Zürich gemeinsam durchgeführt. Dabei untersucht das Institut für Publizistikwissenschaft die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen quantitativ mit einem Fragebogen, während unsere Gruppe von der Pädagogischen Hochschule eine qualitative Studie durchführt.

Der qualitative Teil enthält wiederum Teilstudien: einmal werden acht türkische Familien mit Tiefeninterviews zu Bedeutung der Medien für ihren Alltag Fragen gestellt, wobei je zwei Forscher/innen die Familien über mehrere Monate begleiten und mehrmals besuchen. Bei jedem dieser Besuche wird jeweils ein spezifischer Themenkomplex im Mittelpunkt von Gesprächen stehen. In einem zweiten Teil werden Medienjournale (Tagebücher oder den Mediengebrauch) von Schulklassen erstellt und ausgewertet.

Im Rahmen der Diskussionen um die Gestaltung der Besuche in den acht türkischen Familien wurde es sehr bald klar, dass der Forschungszugriff nicht ausschließlich über Interviews erfolgen sollte. Ein emotional besetztes Thema wie Migration, welches gegenwärtig in der Schweiz wiederum stark in der politischen Auseinandersetzung steht, hat für alle Betroffenen Facetten, die nur schwer in Sprache zu übersetzen beziehungsweise auszudrücken sind. Generell sollten aber auch Dimensionen erfasst werden, welche dem Bewusstsein nicht so direkt über die Versprachlichung zugänglich sind. In diesem Zusammenhang erschien uns die Möglichkeit der «photo elicitation» ein guter Weg, um auch Gefühle und Emotionen der von uns interviewten Jugendlichen in die Untersuchungen einbeziehen zu können.

Insbesondere erhofften wir uns auch Hinweise auf Identitätskonstruktionen und -konzepte türkischer Jugendlicher.

Dabei beabsichtigten wir von Anfang an, die visuelle Produktion von Schülerinnen und Schülern mit einer anschliessenden sprachlicher Auswertung zu verbinden – indem sich die Schüler und Schülerinnen im Rahmen von qualitativen Interviews über die Intentionen und über die Bedeutung, die hinter ihren Fotoerfahrungen stecken, selbst äussern. Damit wollten wir im Rahmen des Forschungsprozesses den beteiligten Jugendlichen selbst eine Stimme geben, indem sie ihre Umgebung fotografieren. Sie wurden selbst zu aktiven Teilnehmer/innen des Forschungsprozesses die sich über Fotografien zum Forschungsgegenstand produktiv äusserten. Caroline Wang (1997) spricht in diesem Zusammenhang von der Methode des «Photovoice» als einem Verfahren, das den Betroffenen eine Stimme gibt<sup>6</sup>.

In eine ähnliche Richtung weist der Ansatz von Dannie Kjeldgaard (2003), der visuelle Methoden im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Identitätskonstruktion im Rahmen von Globalisierung und Konsum in Dänemark und Grönland eingesetzt hatte. Kjeldgaard liess die betroffenen Jugendlichen aus zwei Schulklassen «fotografische Lebensbeschreibungen» erstellen. Das Verfahren beschreibt Kjeldgaard (2003, S. S. 288 ff.) wie folgt:

Sechs Informanten aus jeder Klasse wurde eine Einwegkamera überlassen. Die Jugendlichen wurden instruiert, Aufnahmen zu einer Woche in ihrem Leben zu machen. Was sie fotografieren wollten, wurde offen gelassen – aber mit dem Vorschlag verbunden, Aufnahmen zu machen, die «aussagen, wer du bist» oder «wichtige Dinge aus dem täglichen Leben spiegeln». Im Weiteren wurden die Beteiligten instruiert, dass die Motive sowohl Objekte, Personen, Orte etc. sein könnten. Die darauf folgende Auswertung wurde über zwei Phasen hin vollzogen: Zuerst wurden die Informanten aufgefordert, die Fotos in eine Reihenfolge zu bringen, welche wiedergab, was am Wichtigsten für sie war beziehungsweise in einer Weise, die sie selbst am besten beschrieb. In der zweiten Phase fand eine Befragung zu jedem der ausgewählten Bilder statt.

<sup>6</sup> Wang (1997) betrachtet die Arbeit mit Fotos in diesem Zusammenhang als eine Form der partizipativen Aktionsforschung, indem sie einen Katalysator für persönliche und gruppenbezogene Veränderungsprozesse darstelle. In dem hier dargestellten Konzept bedeutet die Tatsache, dass wir die Wahrnehmung der Betroffenen über die dadurch möglichen Konstruktionsleistungen stärker akzentuieren nicht, dass wir sie auch in den eigentlichen Forschungsprozess einbeziehen.

### Photo elicitation im Projekt «Mediennutzung und kultureller Hintergrund»

In der von uns vorgesehenen Nutzung visueller Methoden bei Jugendlichen im Alter von 13 bis 17 Jahren orientieren wir uns am Ansatz der photo elicitation, wie ihn Kjeldgaard (2003) beschreibt. Sein Konzept erscheint uns geeignet, mehr darüber zu erfahren, wie Jugendliche sich selbst sehen beziehungsweise welche Identitätskonstruktionen sie vornehmen – und dies im Kontext ihres migrationsbestimmten Backgrounds. Der reine Medienkonsum soll in diesem Teil des Forschungsprojekts nicht zentral im Vordergrund stehen; allerdings wird es interessant sein, ob und in welcher Form Medien im Rahmen der Fotoerfahrungen der Jugendlichen vorkommen.

Innerhalb dieses Rahmens werden Fotoanalysen in zwei Settings vorgenommen:

- Einmal sollen Kinderzimmer als alltagsästhetische Arrangements untersucht werden, indem die Zimmer erst fotografiert und dann von den Jugendlichen in ihrer Ausstattung erläutert werden.
- In einem weiteren Teil der Forschungsarbeit fotografieren die Jugendlichen selbst eine Woche aus ihrem Leben mit Einwegkameras. Anschliessend finden dazu narrative Interviews statt.

Im Einzelnen sind die Forschungsverfahren wie folgt angelegt:

#### *Kinder-, bzw. Jugendzimmer fotografieren (Phase I)*

Es geht hier darum, über das Fotografieren von Kinderzimmern einen Einblick in Kinderzimmer als alltagsästhetisches Arrangement zu erhalten. Damit steht im Zentrum, wie sich die Kinder eingerichtet haben, was für Geräte und Medien sie in ihren Zimmern besitzen, und womit sie ihr Zimmer schmücken. Wir gehen davon aus, dass Personen und Gestalten aus der populären Kultur (Popstars, Figuren aus Trickfilmen etc.) eine besondere Rolle spielen.

Auf Anweisung der Jugendlichen fotografieren die Forscher/innen das Kinderzimmer aus verschiedenen Blickwinkeln – dies auf eine Weise, dass alles Wichtige abgebildet ist. Gleichzeitig machen sie zwei oder drei Detailaufnahmen, in welchen sie die Dinge aufnehmen, welche den Jugendlichen besonders wichtig sind (ein Starportrait, den Fernseher, ein Schmusetier etc.).

Da mit digitalen Kameras gearbeitet wird, können die Bilder anschliessend direkt ausgewertet werden. Dafür werden sie aufs Notebook überspielt und

dort gemeinsam mit den Kindern, welche fotografiert haben, angeschaut. Diese kommentieren die Aufnahmen aus ihrer Sicht. Wir gehen dabei von der Überlegung aus, dass Kinderzimmer als alltagsästhetische Arrangements komplexe Texte darstellen, die sowohl über deren räumliche Struktur wie über die mit den Gegenständen verbundenen Narrationen der Bewohner/innen erforscht werden können.

So stehen die räumlichen Objekte z. T. in einer engen Beziehung untereinander – z. B. das Poster an der Wand mit Starporträts zu den Musik-CDs derselben Musikgruppe. Über Poster und Musikgruppe wird in der anschliessenden Befragung zum Beispiel deutlich, wie eine Jugendliche zu dieser Vorliebe gekommen ist, wie sie ihren Kleiderstil daran ausrichtet und sehr häufig die Website dieser Gruppe ansteuert.

Die Auswertung erfolgt in folgenden Schritten, wobei kein wörtliches Transkript erstellt wird:

1. Erst werden die Kinderzimmer direkt als alltagsästhetische Arrangements «vermessen». Das heisst, dass wir den abgebildeten Raum als visuellen Text betrachten, dessen Struktur über die Interpretation deutlich werden soll.

Vom Vorgehen her wird es darum gehen, das Zimmer zu inventarisieren, also alle wesentlichen Objekte aufzunehmen, die darin erscheinen. Mit dem beteiligten Jugendlichen werden die Fotos angeschaut, welche eine vollständige Übersicht über das Kinderzimmer geben. Dabei wird gemeinsam präzisiert, was auf den Aufnahmen abgebildet ist und vielleicht nicht so deutlich wird. Eventuell gibt es auch wichtige Gegenstände, die vom Fotoausschnitt nicht erfasst werden.

Forscher/in und Bewohner/in erstellen so eine detaillierte Liste der wichtigsten Gegenstände nach Ort und Bezeichnung:

Gegenstand	→	Ort
Poster einer Veranstaltung	→	an der Tür
Wecker	→	auf dem Nachttisch

2. Das Kinderzimmer ist auch ein Ort mit einer spezifischen Vergangenheit, die über einen narrativen Zugang untersucht wird. Die Gestaltung des Zimmers hat eine Geschichte, und auch viele der Objekte sind mit Geschichten verknüpft, die über eine Befragung der Bewohner/innen

erhoben werden. Darin können sie verdeutlichen und ausführen, was zu den räumlich festgehaltenen Objekten zu sagen ist.

Die Bewohner/innen werden gebeten, wichtige Gegenstände auf der Liste zu erläutern:

«Was gefällt Dir besonders daran?»

«Wie bist Du dazu gekommen?»

3. Es folgt eine generelle Bewertung des Kinderzimmers:
  - a) Was gefällt Dir besonders an deinem Kinderzimmer?
  - b) Was gefällt dir an deinem Kinderzimmer bzw. der Wohnsituation weniger?
  - c) Wer bestimmt über das Aussehen des Kinderzimmers, welche Konflikte mit den Eltern bzw. Brüdern und Schwestern gibt es?
  - d) Besonders akzentuiert werden soll die Rolle von Medien in Kinderzimmer:
    - Fernseher: Seit wann habt Ihr einen Fernseher? Wie stark ist der Konsum kontrolliert? Was schaust Du am Fernsehen?
    - Bücher: Welches sind Deine Lieblingsbücher? Wie viel liest Du?
    - Computer: Seit wann hast du einen eigenen Computer? Wer nutzt ihn auch noch? Welches sind Deine Lieblingsseiten auf dem Internet?
4. Die Kinder erläutern nun die Fotos ihrer drei Lieblingsgegenstände und führen aus, warum sie gerade diese gewählt haben. Die Antworten werden zusammenfassend protokolliert.

#### *Fotobericht: Eine Woche im Leben von... (Phase II)*

In dieser Forschungsphase geht es darum, dass ein Jugendlicher pro Familie mit seinen Fotos eine Woche in seinem Leben beschreibt («Eine Woche im Leben von ...»). Die Jugendlichen erhalten eine Einwegkamera und einen Briefumschlag – mit der Bitte, die Kamera am Ende der Woche an die Forschungsgruppe «vollgeknipst» zurückzusenden. Das Verfahren der Einwegkameras wurde deshalb gewählt, weil es kostengünstig ist, und weil gegenüber einer Digitalkamera die spontan aufgenommenen Bilder weder bearbeitet noch gelöscht werden können. Dies entspricht dem Charakter der Authentizität, welcher mit diesem Forschungszugriff angestrebt wird.

Der Auftrag an die Jugendlichen lautet, eine Woche ihres Lebens aufzunehmen und dabei deutlich zu machen, beziehungsweise mit den Fotos zu zeigen

a) wer sie sind;

b) und was es für sie heisst, Migrant beziehungsweise Migrantin in der Schweiz zu sein.

Die Fotos können dies an Personen, wichtigen Dingen und Orten aufzeigen.

Nachdem die Kameras zurückgeschickt wurden, werden sie entwickelt und ausgewertet. Diese Auswertung geschieht in zwei Phasen:

1. In der ersten Phase werden die Fotos von den Forschern und Forscherinnen auf wichtige Themen und Objekte hin analysiert. Hier kommen Elemente einer Bildsprache zum Tragen, wie sie in diesem Aufsatz beschrieben wurden: Wie sind Personen und Gegenstände im Bild positioniert? Welche Konventionen spielen eine Rolle? Welche symbolischen Artikulationen im Sinne von Mythen lassen sich auffinden? Lassen sich über einzelne Bilder hinaus übergreifende serielle Elemente identifizieren? Ziel ist es, erst einmal Hypothesen und Aussagen zu generieren, die nicht bereits durch die Interpretationen der Informanten und Informantinnen vorgeprägt sind.
2. Ähnlich wie bei Kjelgaard (2003) wählten die Jugendlichen beim nächsten Besuch die für sie wichtigsten 10 Fotos aus und bringen sie in eine Reihenfolge. Im anschließenden qualitativen Interview, das vollständig aufgenommen und transkribiert wird, interpretieren die Jugendlichen jedes einzelne der Fotos. Im Weiteren stellten dann die Forschenden konkrete Fragen zu einzelnen Bildern, die sich im ersten Teil der Untersuchung herauskristallisiert hatten.

#### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag versuchte am Beispiel der Fotoanalyse aufzuzeigen, dass visuelle Methoden für die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung eine Bereicherung sein können. Einwegkameras aber auch digitale Fotoapparate bieten sich in diesem Zusammenhang an, da sie

eine Technik darstellen, die auf einfache Art und Weise eingesetzt werden kann.

Zur Zeit der Niederschrift dieses Aufsatzes ist die beschriebene Forschungsphase des Projektes «Mediennutzung und kultureller Hintergrund» noch nicht abgeschlossen. Erste Auswertungen machen allerdings deutlich, dass das gewählte Verfahren der «photo elicitation» in zwei Hinsichten sehr positiv zu werten ist: Einmal waren die Jugendlichen mit grossem Einsatz dabei; es machte ihnen sichtlich Spass, sich auf diese Weise an einem Forschungsprojekt zu beteiligen. Gleichzeitig wurden aber auch die im Anschluss daran geführten Interviews dichter, da sie sich auf konkrete Bilder und Aktivitäten der Jugendlichen bezogen.

Zweitens werden über das Medium der Fotografie auch Aspekte und Dimensionen angesprochen, welche allein in Interviews beziehungsweise im Medium der literalen Sprache kaum geäussert worden wären. Emotionale Befindlichkeiten, wie sie in den Bildern der fotografisch wiedergegebenen Woche zum Ausdruck gebracht wurden, sind anders als über visuelle Methoden unseres Erachtens kaum zu dokumentieren. Wenn qualitative Forschungsprojekte für sich in Anspruch nehmen «Tiefendimensionen» des menschlichen Lebens besser einzufangen, wie es in dem Begriff des Tiefeninterviews angedeutet ist, so fügen visuelle Methoden diesem Bestreben einen neuen und ergiebigen Methodenzugriff hinzu, den zu vernachlässigen sich qualitative Projekte in Zukunft kaum mehr erlauben können.

### Literatur

- Arnheim, Rudolph. *Visual Thinking*. Berkeley, 1969 (University of California Press).
- Bachmair, Ben. Bedeutungskonstitution als kulturelle Aktivität der Rezipienten – Wie virtuelle Texte entstehen. In: Aufenanger Stefan u. a. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1*. Opladen 2001. S. 319 ff (Leske+Budrich)
- Banks, Marcus. *Visual Methods in Social Research*. London 2001 (Sage).
- Barthes Roland. *Mythen des Alltags*. Frankfurt 1964 (Suhrkamp).
- Belgrad, Jürgen; Niesyto, Horst. Symbolverstehen und Symbolproduktion. In: Belgrad, Jürgen; Niesyto, Horst. *Symbol*. Verstehen und Produktion im pädagogischen Kontexten. Hohengehren 2001, S. 5 ff. (Schneider).
- Blumenberg, Hans. *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt 1993, 3. Aufl. (Suhrkamp).
- Ehrenspeck, Yvonne; Schäffer, Burkhard (Hrsg.). *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*, Opladen 2003 (Leske+Budrich).
- Emmison, Michael; Smith, Philip. *Researching the Visual*. London/ Thousand Oaks/New Dehli 2000 (Sage).
- Enninger, Werner. Inferencing Social Structure and Social Processes from Nonverbal Behavior. In: *American Journal of Semiotics*. 1984, S. 77 ff.
- Fiske, John. *Introduction to Communication Studies*. London/New York 1982 (Routledge).
- Flick, Uwe. *Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek 1995 (Rowohlt).
- Fuhs, Burkhard. Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck, Yvonne; Schäffer, Burkhard (Hrsg.). *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2003, S. 37 ff. (Leske+Budrich).
- Gauntlett, David. *Using new creative visual research methods to understand the place of popular media in people's lives*. Paper for IAMCR 2004. <http://www.pucrs.br/famecos/iamcr/textos/gauntlett.pdf>
- Holzwarth, Peter. Symbol und Identität. In: Belgrad, Jürgen; Niesyto, Horst. *Symbol*. Verstehen und Produktion im pädagogischen Kontexten. Hohengehren 2001, S. 46 ff. (Schneider).
- Hurworth, Rosalind. Photo-Interviewing for Research. In: *Social Research Update 40*. 2003. (<http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU40.html>)
- Jewitt, Carey; Oyama, Rumiko. Visual Meaning: A Social Semiotic Approach. In: Van Leeuwen, Theo; Jewitt, Carey. *Handbook of Visual Analysis*, London/Thousand Oaks/New Dehli 2001, S. 134 ff. (Sage).
- Kjeldgaard, Dannie. Youth Identities in the Global Cultural Economy: Central and Peripheral Consumer Culture in Denmark and Greenland. In: *European Journal of Cultural Studies 3*. 2003, S. 284 ff.
- Kress, Gunther. *Literacy in the New Media Age*. London/New York 2003 (Routledge).
- Mannheim, Karl. Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Mannheim, Karl. *Wissenssoziologie*, Neuwied 1964 (Luchterhand).
- Mead, Margaret; Cooke Macgregor, Frances. *Growth and culture: A photographic study of Balinese childhood*. New York 1951 (Putnam).
- Mollenhauer, Klaus. Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch qualitativer Methoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim, München 1997, S. 2477 ff. (Juventa).

- Moser, Heinz. *Einführung in die Medienpädagogik*. Opladen 2000, 3. Aufl. (Leske + Budrich).
- Niesyto, Horst (Hrsg.) 2001a: *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*, München 2001 (KoPäd)
- Niesyto, Horst; Holzwarth, Peter. *Qualitative Forschung auf der Basis von Eigenproduktionen mit Medien – Erfahrungswerte aus dem aktuellen EU-Forschungsprojekt CHICAM*. Ludwigsburg 2003 (int. Verv. Ms.; online auf: [http://www.uni-kassel.de/fb1/mediafb1/dgfemedien/Seiten/Texte/tagungen/herbsttagung03/04\\_Niesyto/Magdeburg\\_Niesyto\\_Holzwarth.pdf](http://www.uni-kassel.de/fb1/mediafb1/dgfemedien/Seiten/Texte/tagungen/herbsttagung03/04_Niesyto/Magdeburg_Niesyto_Holzwarth.pdf))
- Pilarczyk, Ulrike; Mietzner, Ulrike. Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne; Schäffer, Burkhard (Hrsg.). *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2003, S. 19 (Leske+Budrich).
- Riggins, Stephen H. Fieldwork in the Living Room. In: Riggins, Stephen H. *The Socialness of Things*. New York 1994, S. 101 ff. (Mouton de Gruyter).
- Schratz, Michael. *Q.I.S – Offene Methoden*. Wien (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) 2004.
- Van Leeuwen, Theo. Semiotics and Iconography. In: Van Leeuwen, Theo; Jewitt, Carey. *Handbook of Visual Analysis*. London/Thousand Oaks/New Dehli 2001, S. 92 ff. (Sage).
- Van der Does, Patricia e.a. Reading Images: A Study of a Dutch Neighborhood. In: *Visual Sociology*. 7 (1), 1992, S. 4 ff.
- Wang, Caroline; Burris, Marie Ann. Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. In: *Health Education and Behavior*. 3, 1997, S. 369ff.



Georg Peez

16.11.2004

### **Im Foto ist alles gleichzeitig**

Sechs Verfahren, wie sich die Simultaneität von Fotografien und die Sequenzialität von schriftsprachlichen Texten in qualitativer Empirie aufeinander beziehen lassen

*Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die Erörterung von Verfahren, wie sich Fotografien sequenziert, d. h. in ihren Aspekten chronologisch nacheinander erschliessen lassen. Es wird davon ausgegangen, dass eine Sequenzierung von Fotografien unabdingbar ist, wenn am Ende der Auseinandersetzung mit fotografischem Material eine Interpretation mittels Wortsprache stehen soll. Der Beantwortung dieser Frage, wie sich die Simultaneität einer Fotografie und die Sequenzialität eines sprachlichen Textes aufeinander beziehen lassen, wird durch Recherchen nach empirischen Erhebungsmethoden in unterschiedlichen Wissenschaftsgebieten nachgegangen; so etwa der Neuropsychologie, Medienwirkungsforschung, Marktforschung, Sozialwissenschaft oder der Untersuchung von menschlichem Verhalten im Strassenverkehr. In allen vorgestellten Methoden geht es darum, Abtastbewegungen der Augen bzw. visuelle Wahrnehmungsprozesse beim Betrachten von Fotografien aufzuzeichnen. Aufgrund solcher Sequenzierungsmethoden kann eine Bild-Interpretation methodisch geregelt Schritt für Schritt erfolgen.*

Eine der zentralen Herausforderungen in der Anwendung qualitativ empirischer Forschungsverfahren auf Fotografien wird von der basalen Differenz zwischen Bild und Wort- bzw. Schriftsprache gekennzeichnet. Denn auf einem Foto bietet sich alles Abgebildete dem Betrachter simultan (Cartier-Bresson 1952, S. 80; Kemp 1999, S. 25ff.). «Im Bild ist alles gleichzeitig» (Adorno 1965, 35), formulierte Theodor W. Adorno. Hingegen ist ein wortsprachlicher Text immer chronologisch in ein Vorher

und Nachher geordnet. Das heisst, bestimmte Wörter oder Laute finden vor anderen statt. Ein sprachlicher Text ist somit linear, sequenziert, zeitlich nacheinander gegliedert. Diese Differenz beschrieb ebenfalls Klaus Mollenhauer: «Die Interpretation eines Bildes bereitet uns andersartige Schwierigkeiten als die Interpretation eines sprachlichen Textes. Diese Unterschiede sind trivial, aber mir scheint es dennoch nützlich, an sie zu erinnern: das Bild präsentiert, gleichsam in einem Augenblick, was der sprachliche Text nur zeitlich gestreckt mitteilen kann.» (Mollenhauer 1983, 173)<sup>1</sup>

Insbesondere im Forschungsverfahren der Objektiven Hermeneutik, wie sie von Ulrich Oevermann als sozialwissenschaftliches Interpretationsverfahren seit Beginn der 1970er-Jahre begründet und bis heute weiterentwickelt wurde, wird die Art und Weise der Analyse sowie der Ergebnisdarstellung zentral von der Sequenzialität des schriftsprachlichen Forschungsmaterials geprägt. Gleiches gilt freilich für viele qualitativ-empirische Forschungsmethoden (Flick u. a. <sup>2</sup>1995; Bohnsack <sup>3</sup>1999; Flick u. a. 2001).<sup>2</sup>

Ziel dieses Beitrags ist es, bisher angewandte Verfahren zusammenzutragen, mit denen Bilder, insbesondere Fotografien sequenziell erschlossen werden können, um sie einer sprachlichen Interpretation mittels Worten zugänglich zu machen. Ob dies bedeutet, wie Burkhard Fuhs behauptet, dass sich jede Bildinterpretation mit dem Problem auseinandersetzen muss, «dass auch fotografische Quellen in jedem Fall erst sprachlich umgesetzt und in Text «übersetzt» werden müssen, bevor sie wissenschaftlich bearbeitet werden können» (Fuhs 1997, 40), ist zu

<sup>1</sup> Der zitierte Satz Adornos und die Aussage Mollenhauers sollten freilich nicht missverstanden werden, als ob ein Bild schlichtweg «alles» präsentieren könne. Die vier Dimensionen der Wirklichkeit – Höhe, Breite, Tiefe und Zeit – reduziert das Foto freilich auf die zwei Dimensionen des Fotopapiers, die Höhe und die Breite (Fuhs 1997, 269). Raum und Zeit entfallen also. Vor allem die fehlende Zeitlichkeit und deren Substitution innerhalb qualitativer Empirie werden in diesem Beitrag erörtert.

<sup>2</sup> Ein Film mag noch eher eine chronologische Sequenzialität liefern. Aber auch er ist von der Schwierigkeit geprägt, dass jedes seiner Einzelbilder alles gleichzeitig bietet. Nicht selten wird deshalb ein Video in der qualitativen Empirie gerne – ähnlich einem Protokoll Teilnehmender Beobachtung – in Worte versprachlicht, vor allem wörtlich transkribiert (Aufschnaiter/ Welzel 2001; Uhlig 2003), um es in sequenzierter Form für die Analyse handhabbarer, weil chronologisch klarer aufeinander abfolgend zu machen. Das oben umrissene Problem behandelt oder löst dies freilich nicht.



überprüfen.<sup>3</sup> Dieser Beitrag markiert und vermittelt ein Zwischenergebnis meiner Forschungen. Er bildet die Vorbereitungen für ein Hochschulseminar an der Universität Duisburg-Essen mit dem Titel «Fotoanalyse in der kunstpädagogischen Praxisforschung». In diesem Seminar sollen einige der hier geordneten Methoden, die sich als viel versprechend erweisen, auf breiter Basis angewandt, erkundet und für qualitative Forschungsprojekte nutzbar gemacht werden.

### Aufzeichnung visueller Abtastbewegungen

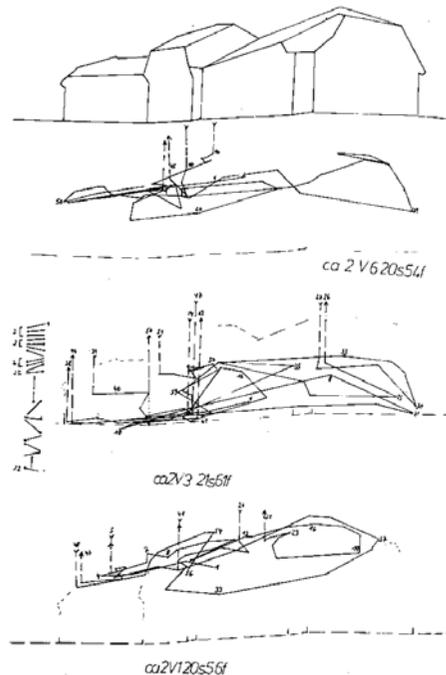


Abb. 1 Blickbewegungen von drei zwölfjährigen Mädchen über eine Gebäudeschemazeichnung (aus Rittelmeyer 1990, 500)

In der Neuropsychologie, Medienwirkungsforschung, Marktforschung oder in der Erforschung des Strassenverkehrs werden bereits seit Jahrzehnten

<sup>3</sup> Eine Auseinandersetzung mit der hier aufgeworfenen Frage wurde von Ralf Bohnsack nur am Rande geführt (Bohnsack 2003b, 110f.). Die Thematik verdient aber eine intensivere abwägende Betrachtung, weil sie ein methodologisch grundlegendes Problem einzugrenzen versucht; s. «Vorläufiges Fazit» dieses Beitrags.

Augenbewegungen gemessen und dokumentiert (Menzen<sup>2</sup>2004, 69). So lassen sich beispielsweise die Abfolge und der Wechsel der Blickrichtungen auf eine Fotografie festhalten. Hieraus ergibt sich eine Sequenzialität beim Erfassen eines Bildes. Ein Foto bietet also zwar immer alles gleichzeitig. Rezipieren können wir es aber nur nacheinander. Solche Schritte visueller Abtastbewegungen zeichnet ein spezielles Gerät, ein so genannter «NAC Eye-Mark-Recorder» auf, der auch in der qualitativ empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung bereits punktuell Verwendung fand. Christian Rittelmeyer veröffentlichte in einer Untersuchung über das Erleben von Schularchitektur mehrere Abbildungen visueller Abtastbewegungen von Zwölfjährigen, die Dias von Gebäudefotografien und Schemazeichnungen von Schulfassaden betrachteten (Rittelmeyer 1990, 498) (Abb. 1).

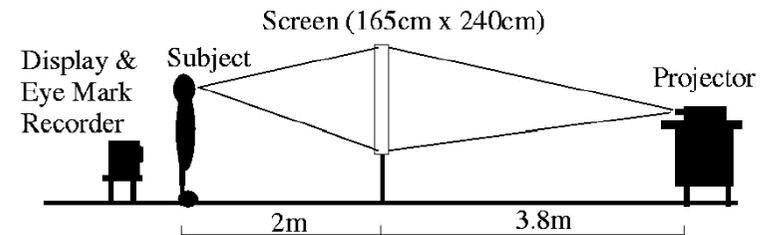


Abb. 2 Darstellung der Untersuchungsaufbaus mit einem «NAC Eye-Mark-Recorder» (aus Hayata/ Ino 1998, 86)

Rittelmeyer beschreibt die Anwendung dieses Geräts folgendermassen: «Die Kinder sassen etwa 2 m vor einem Bildschirm im Format 1,20 x 1,60 m, auf den Bilder von der Rückseite her projiziert wurden. Die Augenbewegungen wurden – synchronisiert mit der betrachteten Bildvorlage – auf Video-Cassette aufgenommen.» (Rittelmeyer 1990, 517) (Abb. 2) Inzwischen gibt es freilich den «NAC Eye-Mark-Recorder» in digitaler Ausführung (Stowasser/ Zülch 2003), der u. a. für die Evaluation von Screen-Design eingesetzt wird («EyeLink II Eyetracking System»). Die Untersuchung des Verhaltens von Autofahrern im Strassenverkehr erfolgt ebenfalls mit entsprechenden digitalen Geräten: Mittels einer schräg gestellten Glasscheibe vor dem Auge werden die Pupillenbewegungen in das Gerät vor der Stirn reflektiert und mit einer Miniatur-Videokamera aufgezeichnet (Schweigert 2002) (Abb. 3). Andere Geräte arbeiten mit direkten Kameraaufzeichnungen.

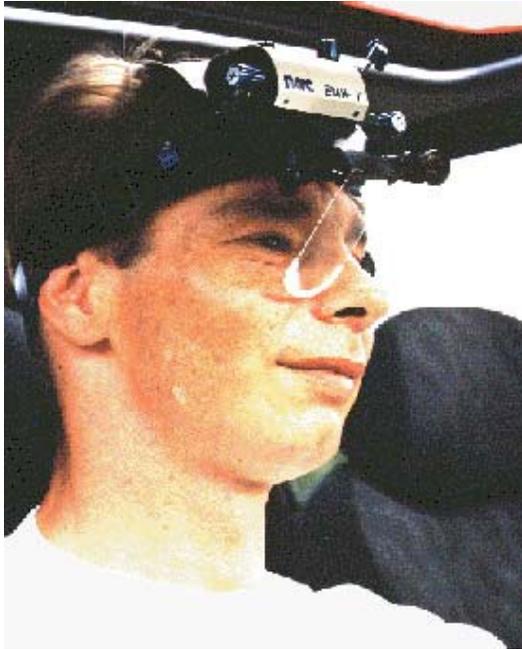


Abb. 3 Messung der Pupillenbewegungen  
eines Autofahrers im Stassenverkehr

(aus [http://www.psychology.nottingham.ac.uk/research/aru/nac\\_page.html](http://www.psychology.nottingham.ac.uk/research/aru/nac_page.html)  
13.08.2004)

Aus biologisch-physikalischer Sicht werden erblickte Objekte, wie etwa eine Fotografie, nachdem deren reflektiertes Licht die lichtbrechenden Elemente des Auges passiert haben, auf der Netzhaut (Retina) «abgebildet». Die so genannte fovea centralis (gelber Fleck), der Bereich des schärfsten Sehens, befindet sich im Schnittpunkt der Netzhaut mit der Verlängerung der zentralen Sehachse und besitzt eine Ausdehnung von ca. 2° Kegelöffnungswinkel. Nur in diesem Bereich können abgebildete Objekte scharf gesehen werden (Abb. 4). Und nur während dieser Fixationen werden eindrücklich relevante Wahrnehmungen gemacht. Zu den Aktivitäten des Auges, die Wahrnehmung ermöglichen, zählen Fixationen und Blickfolgebewegungen. Das fixierte Objekt wird für eine bestimmte Dauer im fovealen Bereich der Retina «abgebildet». Wenn mittels des peripheren Sehens für interessant befundene Objekte entdeckt werden, geschieht die

Ausrichtung der Fovea zu neuen Sehobjekten in der Weise, dass das Auge dorthin einen ruckartigen Blicksprung durchführt. Blicksprünge, so genannte Sakkaden, liegen im Winkelgrad-Bereich und können Geschwindigkeiten bis zu 500°/s erreichen. Währenddessen findet keine Wahrnehmung statt, die zum Erfassen des Bildes relevant ist.<sup>4</sup> Zwischen zwei Sakkaden wird die Fixation durchgeführt. Jede Sakkade ist durch ihre Amplitude und ihre Blicksprungzeit charakterisiert.<sup>5</sup> Je öfter und länger eine Fixation auf ein bestimmtes Bildelement passiert, desto eindrücklicher ist die Wahrnehmung, desto intensiver findet eine Verarbeitung statt und desto höher ist die Erinnerung hieran.

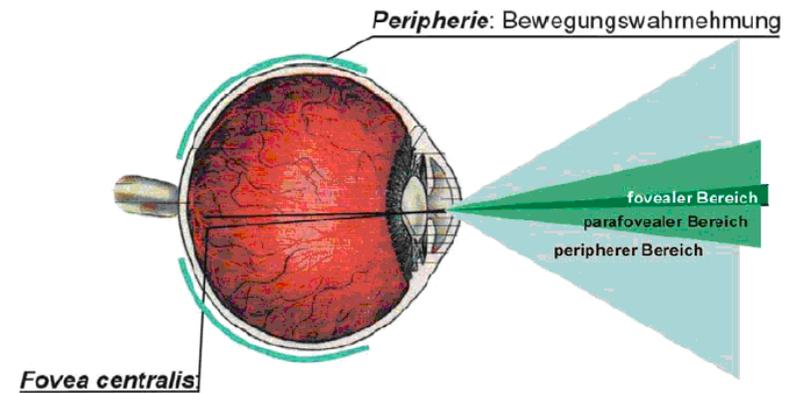


Abb. 4 Querschnitt durch das menschliche Auge mit Darstellung  
des fovealen Bereichs (aus Schweigert 2003, 6)

Ein für den hier erörterten Kontext interessantes Ergebnis von Rittelmeyers Untersuchung war, dass die Versuchspersonen das Bild nicht völlig unterschiedlich und willkürlich visuell abtasteten, sondern dass sich ähnliche Muster der Blickbewegungen zeigten. Diese liessen sich für die sequenzielle Erschliessung von Fotos nutzen: Anhand der zunächst zu

<sup>4</sup> Ist eine Sakkade bereits initiiert, kann sie, wie ein ballistischer Körper, nicht mehr von ihrem programmierten Kurs abgebracht werden. Darum werden Sakkaden auch als ballistische Augenbewegung bezeichnet.

<sup>5</sup> Bei Winkel unter 10° werden meist nur die Augen bewegt, größere Blicksprungamplituden treten zusammen mit Kopfbewegungen auf (Schweigert 2003, 5ff.).

ermittelnden vorherrschenden visuellen Abtastbewegungen wäre die Sequenzierung von Fotografien auf empirisch begründeter Basis möglich.<sup>6</sup>

### **Methode der objektiv hermeneutischen Bildanalyse**

Ein Verfahren, wie einerseits mit der sequenziellen Erschliessung des Forschungsmaterials und andererseits mit der Simultaneität des auf Fotos Gebotenen forschungsmethodisch angemessen umzugehen ist, zeigt der Soziologe Thomas Loer auf. In seiner von ihm so betitelten «Methode der objektiv hermeneutischen Bildanalyse» (Loer 1994, 343) wendet er die Objektive Hermeneutik auf Werke der bildenden Kunst an. Für seine exemplarische Analyse eines Spätwerkes von Paul Cézanne (1839-1906) «La Montagne Sainte-Victoire» (1904) (Abb. 5) nutzt er gemäss den Regeln der Objektiven Hermeneutik (Wernet 2000, 21f.) kein kunsthistorisches Kontextwissen, d. h. kein ikonografisches, biografisches oder kunsttechnisches Vorwissen.<sup>7</sup> Denn «bei diesem Wechselspiel zwischen Betrachter und Kunstwerk handelt es sich (...) tatsächlich um ein Entdecken von etwas, das im Werk (...) verborgen ist, nicht um eine allein von Subjektivität des Betrachters abhängige Konstruktion» (Loer 1997, 21). Nichts ist demnach kontingent; alles hat seine Ursache. Die Analyse lässt sich methodisch in zwei Verfahren gliedern.

#### *Aufmerksamkeitslenkung durch Rahmungen – Erschliessung des Bildraums vom Vorder- zum Hintergrund*

Loer erschliesst das Cézanne-Gemälde als erstes durch «Aufmerksamkeitslenkungen», durch die der Betrachter in das Bild hineingeführt wird. Das Thema der Abgrenzung des Bildes nach aussen, die Rahmung bildet für Loer den primären Zugang, einen ersten Interpretationsansatz: «Die dunkle Zone der linken Bildfläche lässt gemeinsam mit den beiden Grünzonen im unteren Bildviertel und im rechten Bilddrittel durch eine Art Rahmung das Bildmittelfeld, obwohl es sich aus einer Agglomeration von verschiedenen Farbsetzungen aufbaut, als eine weitere Zone erscheinen.



Abb. 5 Paul Cézanne «La Montagne Sainte-Victoire, 1904, Basel, Kunstmuseum (aus Loer 1994, S. 345)

Die Einrahmung wiederholt im Bild selbst die Abgrenzung des Bildes als Ganzen von der visuellen Umgebung. Damit ist, so könnte man sagen, eine reflexive Selbstthematisierung des Bildes als Bild gegeben.» (Loer 1994, 347) In dieser Form der Annäherung und vor allem sequenziellen Erschliessung steht also das Bild mit seiner primären Eigenschaft, Bild zu sein im Vordergrund. Es bedarf stets einer wie auch immer gearteten Rahmung nach aussen hin, um überhaupt als Bild wahrgenommen zu werden. Hiermit ist neben der funktionalen Einbettung zugleich meist ein Anspruch, auf eine «eigenständige Bedeutsamkeit» (Loer 1994, 347) verbunden. Denn sonst wäre – diesen Gedanken auf die Fotografie übertragend – das Foto ja nicht erstellt und abgezogen bzw. ausgedruckt worden. Die Aufmerksamkeitslenkung durch Rahmung führt folgerichtig zu einer Sequenzialität, die das Bild primär von aussen nach innen erschliesst, die also – ähnlich einem Bühnenraum – im Vordergrund Befindliches zuerst analysiert, um Schritt für Schritt den Bildraum, die

<sup>6</sup> Ernst zu nehmendes Argument gegen ein solches Vorgehen könnte freilich sein, dass die Sequenzialität der Rezeption und nicht die der entscheidenden sinnengerierenden Entstehung die Analyse leiten würde.

<sup>7</sup> Diesem Vorgehen liegt der weitgehende Glaube an die Eigenständigkeit eines Werkes zu Grunde, vergleichbar mit einer latenten Sinnstruktur.

Bildgegenstände (Dinge, Menschen und deren Handlungen) – beschreibend und analysierend zu behandeln.<sup>8</sup>

### *Ermittlung «ikonischer Pfade» im Bild*

In einer zweiten, konkreter und ausführlicher vorgestellten Annäherungsbewegung verfolgt Loer von ihm so genannte «ikonische Pfade». Zunächst ein kurzes Beispiel: «Die oben gewählte, zum Zentrum führende Richtung wieder aufnehmend, wird der Blick – durch den Hell/Dunkel-Kontrast und über eine Formentsprechung – nach links unten geleitet (...); hier «verzweigt» sich der Weg, der den Blick wie ein ikonischer Pfad durch das Bild führt, wieder.» (Loer 1994, 348f.) Thomas Loer gibt zu erkennen, dass solche ikonischen Pfade zwar sequenziell strukturiert seien, die Sequenzanalyse hier also einen Anschluss finden könne, dass aber die Pfade zugleich «multidimensional» (Loer 1994, 349) seien.<sup>9</sup> Bei der Bilderschliessung möglicherweise nur einem «richtigen» ikonischen Pfad nachzugehen, verurteilt er zum Scheitern. Für die ikonischen Pfade, die ins Bild hinein und wieder heraus führen, spricht zugleich, dass die visuelle Wahrnehmung auch immer eine sequenzierte ist. Diese Sequenziertheit ist in den Bildern Cezannes immanent und konstitutiv, sie ist nicht lediglich dem rezipierenden Denken geschuldet. Loer nennt dieses Prinzip in den Gemälden Cézannes «innere Zeitlichkeit» (Loer 1994, 350).<sup>10</sup>

<sup>8</sup> Auch Ralf Bohnsack geht in der Bildbeschreibung im Kontext seiner dokumentarischen Methode sequenziell vor, indem er zunächst den Vordergrund und dann den Hintergrund vorikonografisch beschreibt (Bohnsack 2003b, 111).

<sup>9</sup> Dies geht einher mit der Maxime der «Vervielfältigung von Lesarten» (Loer 1997, 21) bzw. der Extensivität der Generierung möglichst vieler Deutungsvarianten (Wernet 2000, 32ff.).

<sup>10</sup> Das folgende längere exemplarische Zitat macht nochmals die methodische Beschreibung ikonischer Pfade deutlich: «Das Hervortreten dieses grünen Flecks, der beinahe vor der Bildebene zu schweben scheint, blockiert die Sequenz, das Auge kann momentan ruhen und wird zugleich zu einer Suche angeregt, diese plötzliche Isolation zu überwinden. So nimmt es eine der weiterführenden Möglichkeiten wahr, etwa das Aufsteigen entlang der senkrecht aufeinanderfolgenden, rot-braunen Farb-Form-Setzungen, die sich, sich verflüchtigend und transformierend, nach oben hin auflösen. Der Blick wird vom Blau aufgenommen, das ihn leicht weiter ansteigend, bis zu einem genau senkrecht über dem ikonischen Zentrum liegenden kleinen hellen Fleck durchscheinender Leinwand führt. Hier nun weist der ikonische Pfad senkrecht abwärts zum ikonischen Zentrum zurück, gebildet durch Elemente mehrerer Dimensionen: zum einen die abwärts weisende Form der die Stelle der durchschimmernden Leinwand rechts begrenzenden blauen ‚tache‘; des weiteren durch die

Wichtig für Loers Verfahren ist, dass er bewusst die gegenständliche Dimension des Bildes zunächst unberücksichtigt lässt. Das Sehen als das sofortige Wiedererkennen von Gegenständlichem verstellt offenbar den Blick auf tiefer Liegendes, vielleicht nicht nur in Bezug auf Gemälde Cézannes. Diese Art der «künstlichen Naivität», der Unvoreingenommenheit (Loer 1997, 20) oder der «kontextunabhängigen Bedeutungsexplikation» (Wernet 2000, 22) ist kennzeichnend für die Vorgehensweise der Objektiven Hermeneutik, auch mit anderen Forschungsmaterialformen. Es geht um das aktive, aufmerksame und verlangsamte «neu» Sehen von auf den ersten Blick hin scheinbar Verstandenem. Angesichts der Überkomplexität der Farben, Formen und ikonischen Pfade sucht unser Blick jedoch ganz automatisch Anhaltspunkte der Vergegenständlichung. Aus Farbflecken wird ein Gegenstand konstituiert. Die Gegenständlichkeit bleibt aber eingebunden in die ikonischen Pfade. Dies sind Kernpunkte des methodischen Vorgehens Loers. Wenn auch der Autor ein Werk der bildenden Kunst zum Ausgangspunkt nimmt, so liessen sich «ikonische Pfade», d. h. Bildpfade, und «ikonische Zentren» (Loer 1994, 351) auch in Fotografien finden; Pfade, die das Auge nicht in Blicksprüngen verfolgt (wie unter Punkt 1 beschrieben), sondern eher kontemplativ, wie von Loer vorgeführt (Peez 2004).<sup>11</sup>

Zur weiteren Präzisierung seiner Forschungsergebnisse nutzt Thomas Loer Passagen aus Briefen Cézannes, die er Zeile für Zeile interpretiert, was ihn zu einer Rekonstruktion der Konstitution von spezifischer Landschaftserfahrung bei Paul Cézanne führt (Loer 1994, 359ff.).

---

blauen Farbentsprechungen, die untereinander liegen; schließlich durch den stärksten Hell-Dunkel-Kontrast, den das Bild aufweist, eben zwischen jenem Weiß der Leinwand und dem sehr dunklen Grün des ikonischen Zentrums.» (Loer 1994, 350f.)

<sup>11</sup> In einer Bildinterpretation, die sich auf die Ikonologie nach Panofsky beruft, richtet sich zumindest die vorikonografische Beschreibung nach den «Wegen der Blickführung» und den «Orten des Innehaltens» (Bickelhaupt/ Buschmann 2001, 158, 169); vergleichbar mit ikonischen Pfaden und ikonischen Zentren.

## Kultursoziologische Bildhermeneutik unter Anwendung der Objektiven Hermeneutik

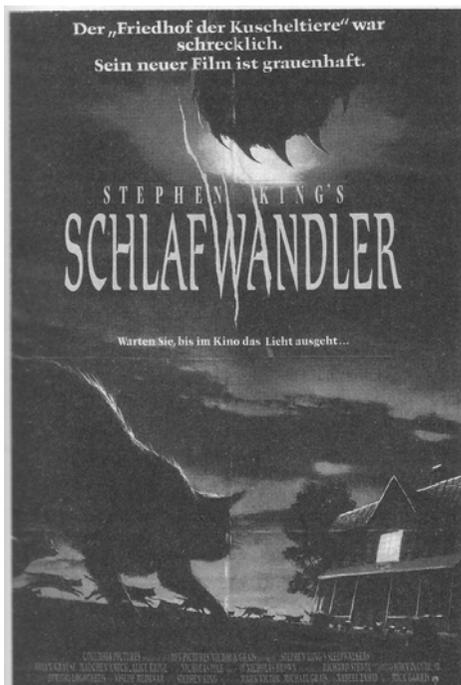


Abb. 6 Plakat zum Film «Schlafwandler», 1992 (aus Ackermann 1994, 205)

Friedhelm Ackermann interpretiert das Werbeplakat zum Film «Schlafwandler» (1992) (Abb. 6); ein Film, der nach einem Buch von Stephen King in das Genre «Horrorfilm» einzuordnen ist. Die interpretationsleitende Frage lautet, welche Bedürfnisse beim Betrachter des Plakats geweckt werden, um diesen zu einem Kinobesuch zu motivieren (Ackermann 1994, 195). Auch für Ackermann lässt «vor allem die scheinbar fehlende Zeitlichkeit des Objekts (...) eine Übertragbarkeit der objektiven Hermeneutik» auf visuelle Objekte «schwer möglich erscheinen» (Ackermann 1994, 197). Verbalsprachliche Interaktionen folgen ihrem Wesen nach immer schon der Sequenzialität, so der Autor, «entlang einer durch die Realität und den Erfordernissen von Kommunikation vorstrukturierten linearen Zeitachse» (Ackermann 1994, 197). Auf einem Bild hingegen ist das Abgebildete zeitlich fixiert «und drängt sich dem

Beobachter en bloc und simultan ins Bewusstsein» (Ackermann 1994, 197). Ziel sollte es aber dennoch sein, Sequenzialität zu erreichen, denn diese gebiete die Form der verbalsprachlichen Interpretation. Dies tue dem Bild jedoch keinen Zwang an, denn die Sequenziertheit des Bildes sei eine ihm immanente, sie sei nicht nur dem erfassenden Denken geschuldet (Ackermann 1994, 198). Mit dieser Aussage geht Ackermann über die Begründung, das Bild zu sequenzieren hinaus, nur weil es auch der Betrachter in zeitlichen Sequenzen erfassen könne. Diese Legitimation steckt ja hinter dem bisher Ermittelten. Ein Bild repräsentiert in seiner «Totalität immer auch das Ganze von Welt und somit eben auch Zeit als zentrale ontologische Kategorie. Es liegt ja gerade im Wesen des Bildes, dass durch Rahmung lediglich ein Ausschnitt von Welt sich präsentiert, Welt aber eben immer nur als Totalität, zudem als zeitlich strukturierte vorstellbar ist. Das Bild verschmilzt in sich ja gerade Aspekte der Vergangenheit und der Gegenwart und – konsequent gedacht – Aspekte des Zukünftigen.» (Ackermann 1994, 197f.) Für die meisten Fotografien kann sicher gelten, dass das Bild eine Verdichtung narrativer Elemente in optischer Simultaneität ist. «Die zeitliche Dimension – die überdies auch auf räumliche Aspekte übertragbar ist – hat narrative Elemente, wobei ein narrativer Text diese Beschreibungs-dichte nicht leisten kann.» (Ackermann 1994, 198) Kurz verweist Ackermann auf die Möglichkeit eine «Dichte Beschreibung» nach Clifford Geertz durchzuführen, ohne dies aber selbst exemplarisch darzustellen.<sup>12</sup>

Ackermann interpretiert die Bild- sowie die Schriftelemente des Film-Plakats separat von einander, erst die bildnerischen Elemente, um in einem dritten Schritt zu klären, ob ikonische und textuale Symbolik derselben Strukturlogik folgen. In Berufung auf Thomas Loer (Loer 1994) wendet Ackermann das Verfahren der «ikonischen Pfade» an und nutzt auch wie Loer die Vokabel des «ikonischen Zentrums» (Ackermann 1994, 203f.). Er geht davon aus, dass das Plakat seiner auf Massenwirksamkeit hin intendierten Gestaltung wegen nur wenige solcher Pfade bietet, die freilich bewusst angelegt sind. Ein solcher Pfad lautet: «ein Rudel Katzen bewegt sich mit erhöhter Geschwindigkeit vom linken Bildrand auf ein Haus am

<sup>12</sup> Ackermann klammert zwar Fotografien aus seinen weiteren Überlegungen und Darstellungen aus, da sie anderen Gesetzmäßigkeiten unterlägen als Gestaltetes wie Gemälde, Grafiken oder Collagen (Ackermann 1994, 201). Doch sind viele seiner Vorgehensweisen zweifellos auf Fotografien übertragbar, was jedoch noch einer praktischen Überprüfung bedarf.

rechten Bildrand zu» (Ackermann 1994, 204). Ausführlicher werden diese Pfade leider nicht beschrieben. Das dort befindliche Haus, dessen Fassade man nur sieht, ist das ikonische Zentrum des Plakats. Die Katzen laufen zu diesem. U. a. ist dies an der Blickrichtung der beiden am grössten dargestellten Katzen abzulesen, sie haben das erleuchtete Fenster des Hauses als eigentliches Zentrum im Blick. Das Licht des Fensters spiegelt sich in ihren Augen wider (Ackermann 1994, 207f.). Blick- und Bewegungsrichtung stimmen überein und weisen den ikonischen Pfad. Die Symbolik der schwarzen Katze in der westlichen Kultur wird zudem ausführlich dargelegt. In hier gebotener Kürze schälten sich durch die Interpretation der visuellen Bildelemente zwei zentrale Bereiche heraus, die mit «Bedrohung» und «Gefahr» (Ackermann 1994, 219) bezeichnet werden. Diese werden auf die Charakteristika des Horrorfilms hin verallgemeinert. Die geronnene Zeitlichkeit wird im Bild-Beispiel Ackermanns sehr deutlich. Sie lässt sich überdies auch unzweifelhaft klären als eine Bewegung der Katzen auf das Haus zu. Sequenzialität lässt sich somit leicht herstellen. Dies ist bei Fotos, beispielsweise Situationsfotos aus pädagogischen Situationen, sicher nicht immer in dieser Eindeutigkeit gegeben. Dennoch kann das Vorgehen Ackermanns als beispielhafte Analyse in dieser Hinsicht gelten.

### **Sequenzierung des Fotos von oben nach unten und links nach rechts**

Bernhard Hauptert führt eine «objektiv-hermeneutische Fotoanalyse» durch, und zwar am Beispiel von mehreren historischen Fotos des Panzersoldaten Josef Schäfer aus dem Zweiten Weltkrieg (Hauptert 1994). Seine Forschungsfrage lautet, inwieweit die Biografie dieses jungen Mannes typische biografische Verlaufsformen für einen Jugendlichen aus einem kleinbäuerlich-protestantischen Milieu aufweist (Hauptert 1994, 281f.). Der Autor richtet sein Interesse darauf, welche methodischen Strategien angewendet werden, um selbst eingeforderte chronologische Sequenzialität und im Medium des Fotos vorhandene Simultaneität kongruent und produktiv aufeinander zu beziehen. Denn «Probleme bereitet die Umsetzung des (fotografierten; G.P.) Textes in einen Text, der von Sozialwissenschaftlern entschlüsselt werden kann.» (Hauptert 1994, 286) Die Sequenzialität, die sich bei Schrifttext material ergibt, muss bei der Fotoanalyse erst hergestellt werden, so Hauptert. Da sich die Sinnstrukturiertheit der sozialen Welt nicht an der Oberfläche aufhält und deshalb nicht leicht zu erkennen ist, reicht eine «an der Oberfläche

bleibende Beschreibung» (Hauptert 1994, 287) auch nicht aus, das Wesentliche der sozialen Wirklichkeit zu rekonstruieren.

Hauptert legt in Berufung auf Oevermann Wert auf die «konsequente sequenzielle Bearbeitung der Daten, wobei die Sequenzen in aufsteigender Folge analysiert werden» (Hauptert 1994, 281). «Wir schlagen vor, vom Gesamteindruck ausgehend, die Sequenzen von oben nach unten und von rechts nach links, analog zum Schrifttext, zu setzen.» (Hauptert 1994, 289) Eine Begründung dieser Vorgehensweise findet sich in Haupterts Beitrag aber nicht.<sup>13</sup> Im Kontext der Objektiven Hermeneutik ist dieses Vorgehen kritisch zu hinterfragen, weil vor allem in der Analyse von Schrifttext der «Gesamteindruck» zu Beginn gerade nicht hergestellt werden sollte (Wernert 2000, 21ff. u. 32ff.), um zu verhindern, dass spontane (Vor-) Urteile die Interpretation dominieren. Zweitens schreibt Hauptert: «von rechts nach links, analog zum Schrifttext», was in sich ein Widerspruch ist. Dieser Aussage liegt offenbar ein Fehler zugrunde.<sup>14</sup> In der weiteren Darstellung der Fotoanalyse spielen diese statuierten, aber nicht begründeten und deshalb nicht überzeugenden Regeln dann auch keine Rolle mehr. Sondern von der gegenständlichen Beschreibung eines offiziellen Soldatenporträts ausgehend wird die Analyse unreflektiert mit diversen Elementen historischen Vorwissens kombiniert: «Josef trägt die schwarze Panzerjacke mit Hoheitsadler auf der rechten Brustseite und den Totenkopf am Kragenspiegel. Wir sehen nur den oberen Teil des Oberkörpers (Büste), die Arme sind nur in Ansätzen zu erkennen. Josef trägt ein dunkelgraues Hemd, einen schwarzen Binder sowie ein Schiffchen mit den Emblemen der Deutschen Wehrmacht (Reichskokarde und Hoheitsadler). Das Original des Porträtfotos ist handkoloriert. Die Uniform schwarz, die Schulterklappen in der Waffenfarbe der Panzertruppen rosa, der Kragenspiegel ist mit einer roten Kordel eingefasst.» (Hauptert 1994, 295) (Abb. 7) Diese Beschreibung geht sogleich in recht spekulative, emotional getönte Deutungen über, in denen ebenfalls die selbst

<sup>13</sup> Auch Christian Beck merkt zu Haupterts Ansatz enttäuscht an, dass «die konkreten methodischen Ausführungen sehr spärlich» bleiben, so dass sich nur «vage Hinweise entnehmen ließen» (Beck 2003, 59).

<sup>14</sup> Anlass gibt dies zur Spekulation, ob Angehörige anderer Kulturen der umgekehrten Richtung ihrer Schreibweise wegen die objektiv-hermeneutische Fotoanalyse anders anwenden müssten und ob sie dann vor allem zu anderen Ergebnissen kämen. Hiervon müsste konsequenterweise eigentlich ausgegangen werden, denn sonst könnte man die Sequenzen im Foto auch in beliebigen Richtungen nacheinander interpretieren und müsste nicht die Schriftrichtung einhalten.

aufgestellten Sequenzierungsregeln unbeachtet bleiben: «Die Haare sind kurz geschnitten, gepflegt, das Kinn rasiert. Sein Schiffchen hat sich Josef kühn, verwegen aufgesetzt. Das Bild strahlt Identifikation mit seiner Kleidung aus. Die Uniform passt im doppelten Sinne. Sie passt zu ihm und seinem stattlichen Aussehen; sie passt zu Josef und seiner inneren Verfassung. Er ist Soldat und er ist es gerne. Das Bild strahlt das Visionäre des Panzerfahrers des Zweiten Weltkriegs aus. Wie die Panzerwaffe nach vorne orientiert ist, so blickt auch Josef in die Ferne. Josef repräsentiert den Typ des verwegenen, technikorientierten, draufgängerischen Panzerfahrers.» (Hauptert 1994, 296) Solche Deutungen anhand eines Fotos haben mit sequenzanalytischem, objektiv-hermeneutischem Vorgehen nichts gemein. Das Foto dient hier primär der Illustration eigenen Vorwissens und bereits vorhandener Auffassungen.



Abb. 7 Foto-Porträt des Panzersoldaten Josef Schäfer  
(aus Hauptert 1994, 292)

Fotos und weitere Materialien (Briefe) wurden vom Autor getrennt von einander interpretiert. Diese Analysen kamen dennoch zu den gleichen Ergebnissen (Hauptert 1994, 292), wie die Analysen der Fotografien, was als Güte der Fotografieanalyse gewertet wird.

### Phänomenologisch inspiriertes «Lesen» von Bildern

Auch der Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer weist auf die Herausforderung der von qualitativ Forschenden in Bildanalysen zu leistenden Sequenzierung hin. Er knüpft hierbei metaphorisch an die Erschließung von sprachlichen Texten an, wenn er diese Erschließung im Sinne von Konrad Wünsches «Bild-Lektüre» (Wünsche 1991, 275) «Vorgang des «Lesens» von Bildern» nennt (Mollenhauer 1997, 255; vgl. Mollenhauer in Lenzen 1990, 190). Mollenhauer möchte aufklären, was im «Vorgang des «Lesens» von Bildern mit der Sinnestätigkeit dessen geschieht, der sich interpretierend dem Objekt zuwendet» (Mollenhauer 1997, 255). Ihm geht es also um mehr als nur die Erfassung von Blickbewegungen oder ikonischen Pfaden bei der Bildbetrachtung. Sondern für ihn, mit seiner phänomenologisch geprägten Grundüberzeugung, ist das Sehen auch immer zugleich ein deutendes, reflektierendes Wahrnehmen, kein reines visuelles Abtasten von Bildgegenständen. Der Pädagoge Konrad Wünsche vertritt die Auffassung, «der Blick verharre nicht vor den Erscheinungen in unschuldiger Kontemplation», sondern Sehen und Wissen vereinen sich (Wünsche 1991, 274). Klaus Mollenhauer zitiert in diesem Zusammenhang eine Textpassage von Wünsche, in der nach Mollenhauers Auffassung dieser «schwierige methodische Prozess» «gut getroffen» sei (Mollenhauer 1997, 255):

«Die «Akte der Interpretation» beginnen wie der Lesevorgang mit dem Abtasten der Bildtextseite. Die tastende Bewegung des Auges ist der Anfang der Beschreibung des Bildes, die Augen bewegen sich über die Fläche nach bestimmten Regeln, so dass das perzeptuelle Bild entsteht. Parallel zum Lesevorgang folgen Fixierungen und Identifizierungen, Dekodierungen und deren Überprüfung mit Hilfe von Korrektiven, bis die bewusste Bedeutung der gewussten Bedeutungen vorläufig abgeschlossen ist. Die Einordnung in einen stilgeschichtlichen Horizont bedarf einer Wiederholung des ursprünglichen Tastens, das perzeptuelle Bild wird zurückgerufen, um es den Bedeutungen zu unterlegen (...). So ähnlich könnte das Diagramm einer Bildlektüre verlaufen, das den Vorgang analytisch wiedergibt, um ihn methodisch verfügbar zu machen.»

(Wünsche 1991, 274) Es wäre zu wünschen gewesen, dass Mollenhauer genau dieses für den phänomenologischen Ansatz so kennzeichnende Changieren zwischen bewusster Wahrnehmungsbewegung und hierbei sich einstellenden unwillkürlichen ersten Deutungen an einem beispielhaften Bild vorgeführt hätte, wenn er beschrieben hätte, wie sich «unsere Augen auf der Fläche» bewegen oder wie eine erste «Fixierung», «Identifizierung» oder «Decodierung» erfolgt. Gerade das Wort «Fixierung» weckt Assoziationen zum oben unter Punkt 1 genutzten Begriff der «Fixation» auf ein bestimmtes Bildelement beim visuellen Abtasten eines Bildes. Entscheidend für den phänomenologischen Ansatz ist, sich selbst als Betrachter im Betrachten zu spüren und dies in die Beschreibung des Betrachtungsvorgangs einzubringen. Ein solches Exempel wäre umso nahe liegender, als Mollenhauer dies an anderer Stelle für das Malen mit Aquarellfarben sowie das Spielen auf einer Violine geleistet hat (Mollenhauer 1996, 22ff.).

Konrad Wünsche geht hingegen in seinem Aufsatz «Das Wissen im Bild» intensiver und exemplarisch auf den «ersten Blick einer Bild-Lektüre» ein: «Mit dem ersten vermeintlich noch frei schweifenden Blick werden grundlegende Ordnungsfaktoren beachtet. Ein flüchtiger Blick schon schaut auf hell oder dunkel, auf gerade oder gerundet, auf grün oder rot. Im ersten Augenblick bereits treten Bedeutungen auf, das blosses Hinschauen hört auf die anonyme kulturelle Ordnung. Der mittelbare Diskurs, gebunden an Fixierungen und Identifiziertes, vermag erst danach das Bild zu lesen (...).» (Wünsche 1991, 276)

### **Methode des «Lauten Denkens»**

Auf ein weiteres, in der qualitativen Empirie häufig genutztes Verfahren soll abschliessend nur kurz hingewiesen werden, und zwar auf die «Methode des Lauten Denkens» (engl.: Think-Aloud; franz. Réflexion Parlée). Diese wird angewandt, um mentale Prozesse wie z.B. Problemlösestrategien eines Probanden zu rekonstruieren. Sie ist eine spezielle Art des Interviews, bei dem der Proband während seiner Tätigkeit alles, was ihm durch den Kopf geht, laut äussert (Deffner 1984, S. 8ff.). Die Methode wird insbesondere seit einigen Jahren zur Untersuchung der Nutzung von Screen-Design oder von Zeitschriften-Layout verwendet (Frommann 2002). Lautes Denken wird zudem als Plausibilisierungshilfe, z. B. bei der Messung von Blickbewegungen eingesetzt. D. h. auch die spontane Konfrontation mit einer Fotografie würde Blickrichtungen und Aufmerksam-

keitsschwerpunkte durch dieses Verfahren ermitteln können, welche dann in sequenzierter Form vorliegen. Der Psychologe Gerhard Deffner untersuchte die Methode des Lauten Denkens mithilfe des «NAC Eye-Mark-Recorders» (vgl. Abschnitt «Aufzeichnung visueller Abtastbewegungen»), um die angenommene Parallelität von Blickbewegungen der Pupille und der Abfolge der Aussagen beim Lauten Denken zu überprüfen. Er stellte in mehreren Experimenten «unter Berücksichtigung einer geringen zeitlichen Verschiebung zwischen Angeblichem und Ausgesprochenem (eye-voice span) (...) eine hohe Übereinstimmung der in Verbalisierungen erwähnten Teile von Aufgabenvorlagen und den durch Blickrichtung indizierten Inhalten» fest (Deffner 1984, S. 143).

Die Methode setzt allerdings eine hohe Verbalisationsfähigkeit der Probanden voraus – das Verfahren sollte freilich zuvor eingeübt worden sein – und kann möglicherweise auf deren mentale Prozesse rückwirken, worauf ja schon Heinrich von Kleist mit seinem Essay «Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken bei Reden» hinwies. Diese Rückwirkung muss aber kein Nachteil für die empirische Forschung sein.

### **Vorläufiges Fazit**

Wie sind die Simultaneität einer Fotografie und die Sequenzialität eines sprachlichen Textes aufeinander zu beziehen? Dieser Frage wurde nachgegangen und es wurden mehrere unterschiedliche Antworten hierauf gegeben. Der weitere Forschungsbedarf besteht darin, die umrissenen Verfahren in der Interpretationspraxis vermehrt anzuwenden und auf ihre Praktikabilität und Güte hin zu testen, um aussagekräftige Ergebnisse für die Fotoanalyse zu erhalten.

Einleitend wurde dargelegt, dass die vorliegenden Recherche-Ergebnisse Teil der Vorbereitungen für ein Hochschulseminar sind, welches unter dem Titel «Fotoanalyse in der kunstpädagogischen Praxisforschung» im Wintersemester 2004/05 an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt werden wird. Innerhalb dieses Seminars – so das Ergebnis meiner Vorbereitungen – werden die Methode des Lauten Denkens sowie die Arbeit mit dem «EyeLink II Eyetracking System» von den Studierenden vornehmlich erkundet werden. Diese weiteren Untersuchungen versprechen Aufschlüsse über Blickbewegungen, strukturierende Wahrnehmungsmuster und deren vielleicht auch ethnische Kriterien. Es handelt sich bei diesem vorläufigen Fazit also um die Zwischenbilanzierung eines «work in progress».

Ralf Bohnsack ist in Berufung auf die Kunsthistoriker Erwin Panofsky und Max Imdahl bemüht, das hier behandelte Problem der Simultaneität bei gleichzeitiger Sequenzialität zu umgehen, indem er stattdessen als Ausweg Verfahren der komparativen Analyse anbietet und ausführlich vorstellt. Er bezeichnet zunächst die Sequenzanalyse als «eines der grundlegenden Prinzipien», «wenn nicht sogar das grundlegende methodologische und methodische Prinzip» für qualitative Methoden heute (Bohnsack 2003a, 95). Er setzt die sequenzielle Struktur von Wortsprache in Beziehung zum Verfahren der Sequenzanalyse. Die Sequenzanalyse beziehe ihren Erfolg und ihre Überzeugungskraft aus der sequenziellen Verfasstheit von Sprache. Bei der Analyse von Bildern bzw. Fotos stelle sich dieser Erfolg nicht ein, da das Bild nicht Sequenzialität, sondern Simultaneität biete (Bohnsack 2003a, 95). Sequenzialität auf Bildanalysen anzuwenden, etwa in Form sequenziell strukturierter ikonischer Pfade, wie dies Thomas Loer tue, sei deshalb müßig. Bohnsack adaptiert darum alternativ das Prinzip der Kompositionsvariation aus der Kunstgeschichte und entwickelt es durchaus überzeugend weiter. «Die Kompositionsvariation vermag im Medium der Bildinterpretation das zu leisten, was die Sequenzanalyse für den Bereich der Textinterpretation leistet.» (Bohnsack 2003a, 95)<sup>15</sup> Beide methodischen Prinzipien, Sequenzanalyse und Kompositionsvariation, so Bohnsacks Begründung, seien in der komparativen Analyse, d. h. in der Operation mit expliziten Vergleichshorizonten fundiert (Bohnsack 2003a, 95). – Das Problem der Regelmäßigkeit und Sequenzialität der Bildbeschreibung auf der «vorikonographischen Ebene» hat Bohnsack hiermit allerdings ignoriert. Sein Beispiel gliedert diese lediglich in «Bildvordergrund» und «Bildhintergrund» (Bohnsack 2003b, 111f.).

Es ging in diesem Beitrag jedoch grundsätzlich um die Beziehung von zwei unterschiedlichen konstitutiven Merkmalen von Bild und Sprache. Bohnsack weicht dieser Diskussion durchaus kreativ-experimentell aus, denn auch er muss wie alle qualitativ Forschenden die Sprache nutzen, um ein Bild zunächst zu beschreiben und dann zu erschliessen, um eine Kompositionsvariation nacheinander zu erläutern und um Interpretationsergebnisse mitzuteilen. Die Zeitlichkeit spielt für uns im Interpretationsprozess auch von Bildern respektive Fotografien eine nicht zu unterschätzende Rolle. Worum es hier deshalb ging, war Verfahren des

In-Beziehung-Setzens von Bild und Sprache innerhalb qualitativer Forschung zu ermitteln.

Eine grundsätzliche Überlegung soll deshalb am Ende dieses Textes stehen: Hinter all den geschilderten Bemühungen und Verfahren zeigt sich die Schwierigkeit, das, was im Foto artikuliert oder festgehalten ist, in einen beschreibend-deutenden wortsprachlichen Text zu transferieren. Letztlich geht es um das Aufzeigen von Wegen, wie ein Foto wahrgenommen wird, um in seiner Bedeutung verstanden zu werden. «Was geschah, als das Verstehen kam, war, dass ich das Wort fand, das den Ausdruck (des Gesichts oder einer musikalischen Figur) zusammenfasste.» (Wittgenstein 1980, 257) Dieses Zitat Wittgensteins am Ende dieses Beitrags soll darauf hinweisen, dass Bild und Wort miteinander verknüpft sind.<sup>16</sup> Denn so autonom Bilder auch sein mögen, so sind sie für uns doch stets unwillkürlich mit Worten verbunden («dass ich das Wort fand, das den Ausdruck zusammenfasste»). Der Erziehungswissenschaftler Theodor Schulze drücke diesen Gedanken in Bezug auf Bildinterpretationen in bewusster Paradoxie folgendermassen aus: «Wir werden über den Bereich der Sprache hinausgehen, ohne ihn zu verlassen, um in das Medium bildlicher Darstellung einzudringen.» (Schulze 1993, 148)

### Literatur

- Ackermann, Friedhelm. «Die Modellierung des Grauens. Exemplarische Interpretation eines Werbeplakats zum Film <Schlafwandler> unter Anwendung der <objektiven Hermeneutik> und Begründung einer kultursoziologischen Bildhermeneutik.» *Die Welt als Text*. Hrsg. v. Detlef Garz u. Klaus Kraimer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994. S. 195–225.
- Adorno, Theodor W. «Über einige Relationen zwischen Musik und Malerei.» *Pour Daniel-Henry Kahnweiler*. Hrsg. v. Werner Spiess. Stuttgart: Verlag Gerd Hatje, 1965. S. 33–40.
- Aufschnaiter, Stefan von/ Welzel, Manuela. *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann Verlag, 2001.
- Beck, Christian. «Fotos wie Texte lesen. Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse.» *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungs-*

<sup>15</sup> Auch Ulrike Stutz nutzt innerhalb ihrer «ästhetischen und sprachlichen Bildanalysen» nach Bohnsack Kompositionsstudien für die Fotoanalyse (Stutz 2004).

<sup>16</sup> Dies wurde für die Pädagogik bereits vielfach untersucht: Scheuerl 1959; Schulze 1990; Bilstein 1992; Schulze 1993, 147; Peez 1997.

- wissenschaft. *Ein Handbuch*. Hrsg. v. Yvonne Ehrenspeck u. Burkhard Schäffer. Opladen: Leske+Budrich, 2003. S. 55–71.
- Bickelhaupt, Thomas/ Buschmann, Gerd. «Eindeutig zweideutige Symbolik – Verzückerung und Ekstase in einer Kraftstoffwerbung. Eine ikonographisch/ ikonologische Interpretation.» *Symbol. Verstehen und Produktion in pädagogischen Kontexten*. Hrsg. v. Jürgen Belgrad u. Horst Niesyto. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 2001. S. 158–171.
- Bilstein, Johannes. «Bilder für die Gestaltung des Menschen.» *Neue Sammlung*, 1 (1992): S. 111–133.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske+Budrich, <sup>3</sup>1999.
- Bohnsack, Ralf. «Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation.» *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Hrsg. v. Yvonne Ehrenspeck u. Burkhard Schäffer. Opladen: Leske+Budrich, 2003a. S. 87–107.
- Bohnsack, Ralf. «Heidi». Eine exemplarische Bildinterpretation auf der Basis der dokumentarischen Methode.» *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Hrsg. v. Yvonne Ehrenspeck u. Burkhard Schäffer. Opladen: Leske+Budrich, 2003b. S. 109–120.
- Cartier-Bresson, Henri. «Der entscheidende Augenblick.» 1952. *Theorie der Fotografie. Bd. 3 1945-1980*. Hrsg. v. Wolfgang Kemp. München: Schirmer/Mosel, 1999. S. 78–82.
- Deffner, Gerhard. *Lautes Denken. Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens*. Frankfurt a. M.: Lang, 1984.
- Flick, Uwe u. a. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, <sup>2</sup>1995.
- Flick, Uwe/ Kardorff, Ernst von/ Steinke, Ines (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbeck: Rowohlt, 2001.
- Frommann, Uwe. «Leitfaden «Lautes Denken».» 2002 *Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Technische Universität Braunschweig* <[http://platon.afh.etc.tu-bs.de/afh/online/publikationen/Leitfaden\\_Lautes\\_Denken.pdf](http://platon.afh.etc.tu-bs.de/afh/online/publikationen/Leitfaden_Lautes_Denken.pdf)> (15.09.2004).
- Fuhs, Burkhard. «Fotografie und qualitative Forschung.» *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. v. Barbara Friebertshäuser u. Annedore Prengel. Weinheim/ München: Juventa, 1997. S. 265–285.
- Hauptert, Bernhard. «Objektiv-hermeneutische Fotoanalyse am Beispiel von Soldatenfotos aus dem Zweiten Weltkrieg.» *Die Welt als Text*. Hrsg. v. Detlef Garz u. Klaus Kraimer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994. S. 281–314.
- Hayata, Naohiko/ Ino, Satoru. «The Differences in Eye Movements and Visual Impressions in Response to Static Versus Motion Picture Imagery of Streetscapes.» *Journal for Geometry and Graphics* Vol. 2, No.1 (1998): 85-91 <[www.heldermann-verlag.de/jgg/jgg01\\_05/jgg0209.pdf](http://www.heldermann-verlag.de/jgg/jgg01_05/jgg0209.pdf)> (11.08.2004).
- Herrlitz, Hans-Georg/ Rittelmeyer, Christian. «Einleitung.» *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur*. Hrsg. v. Hans-Georg Herrlitz u. Christian Rittelmeyer. Weinheim/ München: Juventa, 1993. S. 9–15.
- Kemp, Wolfgang. *Der Anteil des Betrachters. Rezeptionsästhetische Studien zur Malerei des 19. Jahrhunderts*. München: Mäander, 1983.
- Kemp, Wolfgang. *Theorie der Fotografie. Bd. 3 1945-1980*. München: Schirmer/Mosel, 1999.
- Lenzen, Dieter (Hg.). *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990.
- Loer, Thomas. «Werkgestalt und Erfahrungskonstitution.» *Die Welt als Text*. Hrsg. v. Detlef Garz u. Klaus Kraimer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1994. S. 341–382.
- Loer, Thomas. ««Vorbildung ist gar keine Bedingung». Über autonome Kunstbetrachtung.» *Kunst+Unterricht* 214 (1997): S. 18–21.
- Menzen, Karl-Heinz. *Grundlagen der Kunsttherapie*. München/ Basel: Ernst Reinhardt Verlag, <sup>2</sup>2004.
- Mollenhauer, Klaus. «Streifzug durch fremdes Terrain. Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht.» *Zeitschrift für Pädagogik* 2 (1983): S 173–194.
- Mollenhauer, Klaus. *Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Unter Mitarbeit von Cornelia Dietrich, Hans Rüdiger Müller und Michael Parmentier. Weinheim/München: Juventa, 1996.
- Mollenhauer, Klaus. «Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation.» *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. v. Barbara Friebertshäuser u. Annedore Prengel. Weinheim/ München: Juventa, 1997. S. 247–264.

- Peez, Georg. «Bildung und Bilder: <Mythologic turn> im Zeichen virtueller Komplexität?» *Interaktiv. Im Labyrinth der Möglichkeiten. Die Multimedia-Herausforderung, kulturpädagogisch*. Hrsg. v. Wolfgang Zacharias. Remscheid: Kulturpädagogische Schriftenreihe Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V. (BKJ), 1997. S. 139–150.
- Peez, Georg. *Fotoanalyse nach Verfahrensprinzipien der Objektiven Hermeneutik*. Manuskript (Veröffentlichung in Vorbereitung), 2004.
- Rittelmeyer, Christian. «Studien zu einer empirischen Phänomenologie der Schulbau-Architektur.» *Zeitschrift für Pädagogik* 4 (1990): S. 495–522.
- Scheuerl, Hans: «Über Analogien und Bilder im pädagogischen Denken.» *Zeitschrift für Pädagogik* 3 (1959): S. 211–223.
- Schulze, Theodor. «Das Bild als Motiv in pädagogischen Diskursen.» *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Hrsg. v. Dieter Lenzen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1990. S. 97–119.
- Schulze, Theodor. «Ikonologische Betrachtungen zur pädagogischen Paargruppe.» *Exakte Phantasie. Pädagogische Erkundungen bildender Wirkungen in Kunst und Kultur*. Hrsg. v. Hans-Georg Herrlitz u. Christian Rittelmeyer. Weinheim/München: Juventa, 1993. S. 147–172.
- Schweigert, Manfred. «Fahrerblickverhalten und Nebenaufgaben.» München: Dissertation, 2003 <<http://tumb1.biblio.tu-muenchen.de/publ/diss/mw/2003/schweigert.pdf>> (11.08.2004).
- Selle, Gert. *Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule*. Unna: LKD-Verlag, 1992.
- Stowasser, Sascha/ Zülch, Gert. «Eye Tracking for Evaluation Industrial Human-Computer Interfaces.» *The Mind's eye. Cognitive and Applied Aspects of Eye Movement Research*. Hrsg. v. Jukka Hyona u. Ralph Radach. Amsterdam: Elsevier Science Ltd., 2003. S. 531–553. <[http://www.stowasser-online.de/user\\_resources/28945/uploadedfiles/Z%FCIch\\_Stowasser%20Chapter%2025.pdf](http://www.stowasser-online.de/user_resources/28945/uploadedfiles/Z%FCIch_Stowasser%20Chapter%2025.pdf)> (11.08.2004).
- Stutz, Ulrike. «Qualitative empirische Forschung in der künstlerischen Bildungsarbeit.» *BDK-Mitteilungen* 3 (2004): S. 13–17.
- Uhlig, Bettina. *Kunstrezeption in der Grundschule. Untersuchung zur rezeptiven bildnerischen Tätigkeit jüngerer Schulkinder in der Auseinandersetzung mit Gegenwartskunst – eine theoretische und empirische Studie*. Dissertation: Leipzig, 2003.
- Wernet, Andreas. *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. Opladen: Leske+Budrich, 2000.
- Wittgenstein, Ludwig. *Das Blaue Buch. Eine philosophische Betrachtung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1980.
- Wünsche, Konrad: «Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen.» *Pädagogisches Wissen*. Hrsg. v. Jürgen Oelkers u. H.-Elmar Tenorth. Weinheim: Beltz, 1991. S. 273–290.



Ulrike Stutz

7. Januar 2005

### **Ästhetische Annäherungen an Bilder in der qualitativen empirischen Forschung**

*In diesem Beitrag wird ausgehend von einer rezeptionsästhetischen kunstwissenschaftlichen Bildinterpretationsmethode und einem handlungsorientierten Bildauslegungsverfahren aus der Kunstpädagogik eine Methode der ästhetischen Annäherung an Bilder in der qualitativen empirischen Forschung vorgestellt. Dabei wird der Versuch unternommen, die Wirkungsästhetik und Mehrdeutigkeit des Bildes sowohl in der Analyse als auch in der Präsentation der Interpretationen produktiv zu machen.*

#### **Die Wirkung der Bilder**

Die Verwendung von Bildmaterial in der Forschung wirft auch Fragen nach möglichen Formen der Annäherung an Bedeutungen von Bildern auf. Die Auseinandersetzung hiermit ist ein traditionelles Thema der Bildwissenschaften. Insbesondere in der Kunstwissenschaft wurden Interpretationsverfahren entwickelt, aber auch in der Kunstpädagogik entstehen Verfahren der Bildauslegung, mit denen Methoden der Kunstwissenschaft aufgegriffen und variiert werden. Während in der Kunstpädagogik eine Betonung auf die Wahrnehmungs- und Subjektorientierung in der Annäherung an Kunstwerke gelegt wird, besteht in der Kunstwissenschaft eine Tradition, Bild-Analysen werkorientiert vorzunehmen. Seit den 1980er Jahren fanden im Zuge der Entwicklung einer Rezeptionsästhetik wirkungsästhetische Fragestellungen zunehmend Berücksichtigung. Hiermit wurde eine Rezipientenorientierung, die schon in Kunstlehren des 16. Jahrhunderts formuliert und insbesondere von Alois Riegl Ende des 19. Jahrhunderts für die Kunstgeschichte produktiv gemacht wurde, aufgegriffen und zur zentralen Kategorie der Kunstbetrachtung erklärt (vgl.

Kemp 1985, S. 7–27).

Eine Bildauslegung, die die Wirkungsästhetik einbezieht, unterscheidet sich von einem werkorientierten Interpretationsverfahren. In der Rezeptionsästhetik wird die Einbeziehung der Betrachterposition und eine Wahrnehmungsorientierung in der Verbindung mit theoretischen Interpretationen formuliert, in der Kunstpädagogik und der nicht-schulischen Kunstvermittlung werden wahrnehmungs- und handlungsorientierte Methoden in der Verknüpfung von ästhetischer Praxis und sprachlicher Analyse zur Erkundung von Werken entwickelt.

In diesem Beitrag geht es darum zu zeigen, dass wahrnehmungs- und handlungsorientierte Methoden auch in der Analyse von Bildmaterial in der qualitativen empirischen Forschung angewandt werden können. Hierbei wird auf ein Bildinterpretationsverfahren des Kunsthistorikers Hans Dieter Huber (Huber 1989) und auf die «Praxis des Auslegens in Bildern und von Bildern», die der Kunstpädagoge Gunter Otto formuliert hat, (Otto/Otto 1988) rekurriert.

#### **Bildinterpretation in der qualitativen empirischen Forschung**

Aktuell entsteht in der Frage nach möglichen Formen der Interpretation von Bildern in der qualitativen empirischen Forschung ein interdisziplinäres Forschungsgebiet zwischen Sozial- und Bildwissenschaften. Im sozialwissenschaftlichen Diskurs wird dabei auch auf traditionelle Methoden der kunstwissenschaftlichen Bildinterpretation zurückgegriffen wie der Ikonografie und Ikonologie, der Ikonik und der semiotischen Analyse. Damit finden vorrangig sprachliche und werkorientierte Annäherungen an Bilder statt, die die Rezipientenperspektive und Wirkungsästhetik wenig berücksichtigen. Dies äussert sich auch in der Präsentation der Interpretationsergebnisse: das Bild spielt hier zumeist eine marginale Rolle und wird oft illustrativ dem Auswertungstext beigelegt. Einige Studien einer «visuellen Soziologie» (Harper 2003, 402ff) gehen hier anders vor und zeigen eine gleichwertigere Behandlung von Bild und Text. Beispielhaft hierfür können die Feldstudie zu Arbeitsemigranten von John Berger und Jean Mohr (Berger/Mohr1975) und die mehr im Kontext der Fototheorie rezipierte Forschungsarbeit über Wanderarbeiter in den USA in den 1930er Jahren von Dorothea Lange und Paul Taylor (Lange 2000) angeführt werden. Bei dieser parallelen Präsentation von Bild und Text wird der Rezipient dazu angeregt, assoziative Verknüpfungen zwischen den Bild- und Textinformationen herzustellen, so dass die spezifische Wirkung



des Ästhetischen und die Aktivität des Rezipienten auch in der Präsentation angesprochen wird.

Eine Einbeziehung der Rezipientenperspektive kann nicht nur in der Präsentation, sondern auch in der Analyse stattfinden, die in jedem Fall von ästhetischer Erfahrung gespeist ist: auch die Beschreibung, Analyse und Interpretation z. B. nach dem Verfahren der ikonografischen Analyse beruht auf Seherfahrungen und dem Abgleich des Wahrgenommenen mit bereits bekannten Wahrnehmungsmustern. Allerdings erhält hier die Rückbindung des Wahrgenommenen an vornehmlich literarische Quellen und damit die begriffliche Auslegung das grösste Gewicht. Dies gilt ebenso für die Ikonologie, mit der der Versuch unternommen wird, das Werk als historisches Dokument zu deuten. Das spezifisch Ästhetische des Bildes, das sich vorrangig in seiner Simultanität und Mehrdeutigkeit äussert, wird beim Verfahren der ikonischen Analyse durch Imdahl berücksichtigt. Imdahls Formalstrukturanalyse in der Betrachtung von planimetrischer Komposition, perspektivischer Projektion und szenischer Choreografie (Imdahl 1988) ermöglicht eine Erfassung der ästhetisch vermittelten Gehalte und führt auch dazu, verschiedene und auch sich widersprechende Bildaussagen zu erkennen (Imdahl 1988 S. 99–110), als auch mit der Zusammenfassung von Bilddetails zu «metaszenischen Konstrukten» (Imdahl 1975) übergreifende Strukturelemente zu kennzeichnen. Imdahl intendiert hiermit keine historische Analyse, sondern fokussiert den Ausdruck einer «ästhetischen Evidenz» (Imdahl 1988, S. 97). Er bezeichnet diese Analyse als besonders erfolgreich, wenn gerade keine literarischen Quellen hinzugezogen werden, sondern «die Kenntnis des dargestellten Sujets sozusagen methodisch verdrängt wird» (a.a.O. S. 23).

In der sozialwissenschaftlichen Bildinterpretation findet die Ikonik in der «Dokumentarischen Bildanalyse» Anwendung (vgl. Bohnsack 2003). Damit wird nicht nur eine Untersuchung des Darstellungsinhaltes, sondern auch der generativen Struktur der Bilderstellung phänomenologisch vorgenommen. Weitere Anwendungen ästhetischer Verfahren, die immer erfordern, sich zunächst der Wirkung des Bildes auszusetzen, finden sich in der «Sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse» (vgl. Beck 2003, S. 55–72). Hier wird u. a. vorgeschlagen, Bedeutungen von Körperhaltungen und -positionen, die auf Foto- oder Videoaufzeichnungen dokumentiert sind, durch körperliche Nachstellungen zu erschliessen.

### Wahrnehmung des Bildes

Um die Wirkungsästhetik von Bildern zu erschliessen, ist es notwendig den Prozess der Wahrnehmung und des «Lesens von Bildern» zu betrachten. Dieser wird in der ikonischen Analyse einbezogen. So lässt sich die mit den «metaszenischen Konstrukten» vorgenommene Addition von Bilddetails zu vereinfachten zusammenhängenden Formen mit Bezug auf die Gestalttheorie (vgl. Arnheim 2000) als eine die Wahrnehmungserfahrung berücksichtigende Reduktion von Bildelementen bezeichnen, die durch die Abstraktion eine Bedeutungssteigerung erzeugt. Ein Effekt, den Imdahl mit dem Begriff der «Ideallinien» benennt. Primär werden besonders prägnante Formen wahrgenommen und unzusammenhängende Linien und Formen zu zusammenhängenden Bildelementen verbunden. Arnheim führt das «Gesetz der Einfachheit» an, das eine Informationsreduktion bei der Wahrnehmung bewirkt (a.a.O. S.217). Als ein weiteres Wahrnehmungsprinzip liesse sich das «Figur-Grund Verhältnis» anführen, das besagt, dass zusammenhängende Formen als vor einem Hintergrund stehend wahrgenommen werden. Arnheim spricht von einer «Kehrtwendung in der Wahrnehmungstheorie», die mit der Veränderung des Verständnisses des Sehvorgangs eingetreten sei. Statt das Sehen als einen Prozess in der Abfolge «vom Besonderen zum Allgemeinen» zu verstehen, werde es nun als Vorgang beschrieben, bei dem primär eine Gesamtstruktur erfasst würde und hiervon ausgehend Details fokussiert werden (a.a.O. S. 48). Diese Veränderung des Verständnisses vom Wahrnehmungsvorgang hat auch Konsequenzen auf die kunstwissenschaftliche Bildinterpretation, die nun nicht mehr in der von Panofsky vorgeschlagenen Abfolge der primären Identifizierung von Bilddetails und der sekundären Deutung einer Gesamtaussage vorgenommen wird, sondern in der Deutungen als zirkuläre Prozesse, die von einem primären Eindruck ausgehen, beschrieben werden. Der Kunsthistoriker Huber bezieht in der von ihm entwickelten systemtheoretischen Methode der Bildinterpretation gegenstandsloser Werke die Wahrnehmungserfahrungen des Rezipienten ein. Er fokussiert den «ersten Eindruck» eines Werks als Moment, in dem sich Bedeutungen ästhetisch vermitteln und rekuriert auf den in der Gestalttheorie geprägten Begriff der «Vorgestalt», die durch die erste unmittelbare Wahrnehmungserfahrung entsteht, und der «Endgestalt», die sich nach einer ausdifferenzierten Wahrnehmungserkundung bildet (Huber 1989, S. 64). Huber wendet sich aber gegen die in der Ikonik formulierte These der simultanen Wirkung des Bildes und beschreibt den Vorgang des Bildlesens, der an die Bildung der

«Vorgestalt» nach dem ersten Eindruck des Bildes einsetzt, als Parallelprozess von sequentiellem Auffassen und dem variierendem Zusammen setzen zu einem Simultan-Ganzen und spricht sich hiermit auch gegen die prinzipielle Entgegensetzung von Sprache und Bild aus (a.a.O. S. 20–37).

Huber beschreibt den intensivierten Wahrnehmungs- und Deutungsprozess im Anschluss an den «ersten Eindruck», als Fokussierung von Details, die in den durch die Anschauung bereits gebildeten und sich durch die Wahrnehmungserfahrung verändernden Horizont eingeordnet werden. Mit einer «Thema-Horizont-Struktur der ästhetischen Erfahrung» beschreibt er den Rezeptionsvorgang als Prozess der Deutung im Wechselspiel von Wiedererkennen und Neuerfahrung, in dem Details als Themen in variierende Bezugsrahmen als Horizont eingebettet werden.

«So beschrieben, erscheint der Vorgang kognitiver Bedeutungskonstitution als eine Thema-Horizont-Struktur zwischen Retentionen und Protentionen, in welchem laufend Details vor einem Hintergrund erscheinen und wieder verschwinden.» (a.a.O. S. 74/75).

Hierbei können verschiedene «Einstellungsveränderungen in der ästhetischen Wahrnehmung» als Variationen von Thema und Horizont vorgenommen werden: verschiedene Themen werden im selben Bezugssystem gedeutet oder ein Thema kann innerhalb verschiedener Bezugsrahmen betrachtet werden. Thema und Verweisungshorizont können wechseln oder der Bezugsrahmen – die konstruierte Zusammenfassung der Themen – kann selbst zum Thema werden (a.a.O. S.73–78). Seherfahrungen, Identifikationen und Klassifikationen als Begriffsbildungen stehen so im Wechselspiel. Im weiteren Verlauf der Interpretation, die Huber als «Prozess einer kontinuierlichen Verfeinerung» (a.a.O. S. 88) bezeichnet, sind die Begriffsbildungen auch theoriegeleitet und führen zu einer weiteren Verdichtung der Interpretation auf der Grundlage des Herstellens von Bedeutungszusammenhängen statt des Identifizierens intentional geprägter Bedeutungen. Durch die variierende Thema-Horizont-Struktur und die Einstellungsveränderungen wird die Mehrdeutigkeit von Werken erklärbar, die keine beliebige Deutung einzelner Themen darstellt, sondern die Bildung von verschiedenen Bedeutungsgefügen meint.

Annäherungen an Bedeutungsgehalte von Bildern können nicht nur im Wechselspiel von Wahrnehmung und Begriffsbildung, sondern auch in der Einbeziehung von ästhetischem Handeln stattfinden, womit weitere Erfahrungsebenen erschlossen werden. Die Einbeziehung ästhetischer Praxis in Bildauslegungsverfahren wurde in der Kunstpädagogik entwickelt.

### **Wahrnehmungs- und handlungsorientierte Methoden der Bildauslegung**

Die Entwicklung von wahrnehmungs- und handlungsorientierten Annäherungen an künstlerische Werke in der Kunstpädagogik ist von der Intention geleitet, in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken Bildungsprozesse zu initiieren, die über die Wissensvermittlung über Kunst hinausgehen. Der Rezipient ist hier also als Bildungssubjekt angesprochen und wird deswegen zur produktiven Kategorie der Bildauslegung. So benannte bereits der Kunsthistoriker und Leiter der Hamburger Kunsthalle Alfred Lichtwark einen «volkserzieherischen» Aspekt der Kunstbetrachtung und unterstrich die Bedeutung der Wahrnehmungserfahrung und der ästhetischen Praxis in der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk:

Geschichtliche Betrachtung – Kunstgeschichte – darf nirgends den Ausgangspunkt bilden und hat erst einzutreten, wenn selbständige künstlerische Vertiefung in die Kunstwerke einen festen Bestand kräftiger Anschauung gebildet hat.

(Lichtwark 1900 zitiert nach Otto 1998 Bd. 2, S. 222)

Dieser Ansatz wurde aufgegriffen und fortgeführt in der Kunsterzieherbewegung (vgl. Peez 2002, S. 65–66, vgl. Otto 1998 Bd. 2, S. 223–224) und in reformpädagogischen Bewegungen, innerhalb derer eine einseitig rationale Bildung im Sinne von «ganzheitlichen Lernformen» überwunden werden sollte. Auch die Methoden, die von unterschiedlichen Lehrern des Bauhauses angewandt wurden, sind in diesem Zusammenhang zu sehen. Der Bauhauslehrer Johannes Itten betonte insbesondere den Aspekt des «Bewegtseins» in der sinnlich organisierten mimetischen Annäherung an Wahrnehmungsphänomene:

Will ich eine Linie erleben, so muss ich die Hand bewegen, der Linie entsprechend, oder ich muss mit meinen Sinnen der Linie folgen, also seelisch bewegt sein. Endlich kann ich eine Linie geistig vorstellen, sehen, dann bin ich geistig bewegt.

(Itten 1921, zitiert nach Wick 1994, S. 104)

Mit dem Vorschlag des körperlichen Nachvollziehens wird Mimesis als Grundlage für die Bildung von Begriffen angesprochen, wie sie auch als leibgebundene Methode des Verstehens in einer anthropologischen Ästhetik (vgl. zur Lippe 1987) angeführt wird. Im Verweis auf den Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf, der die Bedeutung von Mimesis

in sozialen Prozessen darstellt, lässt sich diese nicht als in der Kunstpädagogik problematisierte Reproduktion, sondern als kreative Neuzensurierung beschreiben (Wulf 2001, S. 76–102).

### Ästhetische Rationalität

Die Absicht, Erkenntnis sinnenbasiert zu generieren, lässt sich nicht nur auf die Kunsterziehbewegung und die Rezeptionsästhetik zurückführen, sondern allgemein auf die Disziplin Ästhetik, die von Alexander von Baumgarten 1750 begründet wurde und mit der im Rückgriff auf den griechischen Begriff *aisthesis* eine Alternative zur auf Logik basierenden Form der Philosophie geschaffen werden sollte. Diese Rückführung der Ästhetik auf den griechische Begriff mit der Bedeutung des *Sinnenhaften* wurde und wird in der Kunstpädagogik vornehmlich mit den Konzepten *Ästhetische Erziehung* und *Ästhetische Bildung* aufgegriffen. Die Idee einer durch Wahrnehmungserfahrungen initiierte Erkenntnisgenerierung lässt sich sowohl durch die konstruktivistische als auch gestalttheoretische Bestimmung von Wahrnehmung als aktiven Deutungsprozess fundieren, aus der folgt, dass Wahrnehmung von Rationalität nicht zu trennen ist. Es lässt sich somit von einer *ästhetischen Rationalität* sprechen (vgl. Grünewald/Legler/Pazzini 1997, Stierle 1997, Seel 1985), die der Kunstpädagoge Gunter Otto in der Orientierung an Seel in der «Praxis der Auslegung in Bildern und von Bildern» aufgreift (Otto/Otto 1988). Otto benennt ästhetische Rationalität als eine spezifische Form von Rationalität, die sich in besonderer Weise in der Kunst äussert:

Es geht um die Unterscheidung von theoretischer, ästhetischer und praktischer Rationalität. Dabei wird die andersartige Erkenntnisperspektive der Kunst erhalten und zugleich ihr gleichrangiger Rationalitätsstatus gehoben. (Otto 1998 Bd 1, S. 74/75)

In der Benennung von ästhetischer Erfahrung als Voraussetzung der Aktivierung ästhetischer Rationalität bezieht sich Otto auf den Erfahrungsbegriff von Dewey (Otto 1998, Bd.1 S. 81) und verweist auf Bernhard Dieckmann (Dieckmann 1989), der eine dreifache Rationalität von Erfahrung in den Dimensionen Erkenntnis, Handlung und Empfindung beschreibt (ebd. S. 88).

Rationale Momente ereignen sich nicht nur im Moment der Wahrnehmung, sondern auch im Prozess der Symbolisierung, sowohl durch Zeigen und Sagen. Vorbewusstes kann also nicht nur durch Versprachlichung in das

Bewusstsein gehoben werden, sondern auch durch Formen piktoralen Symbolisierens. Die Benennung von «Zeigen» und «Sagen» als Formen unterschiedlicher Rationalisierungen lassen sich auch mit Goodmans Unterscheidung sprachlicher und piktoraler Symbole (Goodman 1997), die er in der Fortführung von Langers Beschreibung diskursiver und präsentativer Symbole (Langer 1965) entwickelt, in Bezug setzen. Auch in diesen Symboltheorien wird nicht nur dem sprachlichen, sondern auch dem piktoralen Zeichen Symbolisierungsgehalt zugesprochen und, wie in der Unterscheidung von theoretischer und ästhetischer Rationalität, dem sprachlichen Zeichen die Merkmale der Artikuliertheit und tendenziellen Eindeutigkeit und dem piktoralen Zeichen die Merkmale der Mehrdeutigkeit und Völle zugesprochen (Goodman 1997, S. 216/217).

### Perceptbildung im Auslegen von Bildern in Bildern

Auch die Anerkennung ästhetischer Rationalität hat, wie die Veränderung des Verständnisses des Sehvorganges, Konsequenzen für die Interpretation von Bildern. Otto führte dies zur Entwicklung eines dreischrittigen Verfahrens, das von der Bildung von *Percepten*, die vom unmittelbaren Wahrnehmungseindruck angeregt werden, ausgeht. Percepte entstehen mittels ästhetischer Praxis sowohl im Malen, Collagieren, Zeichnen oder auch durch spontanes, assoziatives Sprechen und Schreiben. Sie werden zum Ausgangspunkt intersubjektiver Erfahrung, wenn die Symbolisierungen in einer Gruppe besprochen werden (Otto 1998 Bd. 1, S. 197/198). Maria Peters hat dies Verfahren auf die Auseinandersetzung mit plastischen Werken erweitert und als ästhetische Erfahrungsformen das Tasten und Blindzeichnen parallel zur haptischen Erfahrung des Werkes in der Kunstvermittlung angewandt (Peters 1996). Der kommunikative Prozess in der Gruppe oder andere Formen der Auseinandersetzung verhelfen zur Annäherung an *Konzepte* des Bildes, etwa in der Analyse der Beziehungen von Inhalt und Formalstruktur. Während der erste Schritt vornehmlich subjektorientiert angelegt ist und hierbei auch das Schaffen individueller und biografischer Bezüge zum Werk ermöglicht wird, ist der zweite Schritt tendenziell darauf ausgerichtet, Distanz zur subjektorientierten Annäherung zu erfahren und der Vielzahl der möglichen Perspektiven gewahr zu werden. Otto führt als dritten Schritt an, die Bedingungsgefüge der Entstehung von Kunst mit *Allocationen* zu erfragen, um so Kontextbedingungen, historische und soziale Bedingungen in die Analyse einzubeziehen. Im Unterschied zu Huber, der einen zirkulär sich ver-

dichtenden wahrnehmungsbasierten Interpretationsprozess vorschlägt, orientiert sich Otto mit diesem sequentiellen Vorgehen stärker an traditionellen kunstwissenschaftlichen Auslegungsverfahren. Allerdings liegt das Innovative von Ottos Ansatz darin, mit der ästhetischen Praxis in der Bildauslegung auch die Handlungsebene einzubeziehen, was in der aktuellen Kunstpädagogik und -vermittlung aufgegriffen und weiterentwickelt wurde (vgl. Selle 1994, Sturm 1996, Pazzini 2000, Maset 2001, Kästner 2003, Lingner 2003). Besonders in der aktuellen Vermittlung wird auf einen Handlungsbegriff rekurriert, den der Kunstpädagoge Hubert Sowa in Abgrenzung von einer werkbezogenen *Poiesis* als prozessuale, auf Kommunikation gerichtete *Praxis* anführt (Sowa 2000). Eine Unterscheidung, die er von Hannah Arendts Gegenüberstellung von Herstellen und Handeln ableitet (Arendt 1967).

#### Perspektivenwechsel als konstitutives Element von Gegenwartskunst

Sowohl die kunstpädagogische Methode von Otto als auch das kunstwissenschaftliche Interpretationsverfahren von Huber korrelieren mit Entwicklungen in der modernen Kunst und Kunsttheorie, insbesondere mit der Benennung von Mehrdeutigkeit und der Einbeziehung der Rezipienten als konstitutive Elemente von Kunst. Dies äussert sich sowohl in den Kunstwerken als auch in der Veränderung von Kunstbegriffen, die u. a. von Umberto Eco mit der Beschreibung des «Offenen Kunstwerks» (Eco 1977) und von Wolfgang Kemp mit der Aussage «Der Betrachter ist im Bild» (Kemp 1985) formuliert wurden.

Dieses kann einem Beispiel aus der Gegenwartskunst, einer Intervention im Stadtraum von Christian Hasucha, veranschaulicht werden: Hasucha montierte *Blickschleusen* an Orten, an denen eine an seinem Projekt beteiligte Person interessante Perspektiven im Stadtraum beobachtete.



Bildtitel: Christian Hasucha 1997. Intervention Nr. 27. Frau K. besucht Kirchheim unter Teck.

Die *Blickschleusen* sind Metalltafeln, aus denen Umrissformen von wahrgenommenen Objekten ausgeschnitten wurden, so dass es für andere Passanten möglich wird, sowohl die «dokumentierte» Perspektive zu «rekonstruieren» als auch individuelle Betrachtungsstandorte zu wählen. Dabei werden die mit Hubers Interpretationsverfahren angesprochenen mehrdimensionalen Bedeutungskonstitutionen als spezifische Eigenschaft des Künstlerischen produktiv. Werden andere Perspektiven vor der Blickschleuse eingenommen, als diejenigen, die die erste Beobachterin wählte, können sich gegebenenfalls auch variierende Deutungen der künstlerischen Intervention ergeben. Können mehrere Merkmale aufgefunden werden, die diese neu-aufgefundene Betrachtungsweise der Arbeit unterstützen, zeigt sich, dass hiermit eine entweder beabsichtigte oder auch unbewusst realisierte Aussage aufgefunden wurde, wodurch vorherige Interpretationen des Werks nicht hinfällig, sondern erweitert werden. Möglich ist es auch, die Wahrnehmungen innerhalb unterschiedlicher Bedeutungshorizonte vorzunehmen und z. B. mediengeschichtliche Kontexte als Reflexionshintergrund zu verwenden. So können die Blickschleusen auch als selbstreflexive und paradoxe Umkehrung der ersten Konstruktionsapparate zur Gestaltung zentralperspektivischer Darstellungen von Brunelleschi oder Dürer gesehen werden. Es ist aber auch möglich, die ausgeschnittenen Formen als abstrakte Zeichen wahrzunehmen und die Blickschleuse als Subversion einer nicht eindeutig entzifferbaren Stadtbeschilderung zu deuten. Beide Auslegungen umspielen das Thema «Erkennen», fokussieren aber unterschiedliche Aspekte und erschliessen verschiedene Bedeutungsgefüge, die von den Betrachter/innen individuell entwickelt werden.

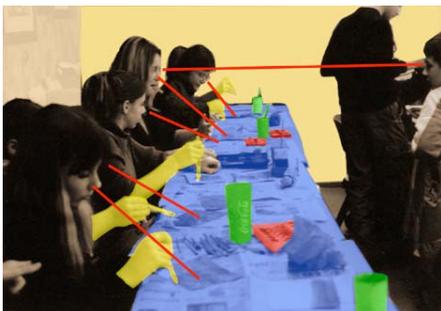
### **Wahrnehmungs- und handlungsbasierte Annäherungen an Bilder in der qualitativen empirischen Forschung**

Wahrnehmungs- und Handlungsorientierte Methoden in der Anwendung ästhetischer Rationalität und eines «Ästhetischen Denkens» (Welsch 1995) können nicht nur zur Kunstanalyse verwendet werden, sondern auch in der Interpretation von Bildern in der qualitativen empirischen Forschung. Dies bedeutet auch hier, Annäherungen an mögliche Bedeutungen von Bildern im Wechselspiel von Wahrnehmung, Handlung und Reflexion zu vollziehen. Eine Möglichkeit hierzu, besteht z. B. in der grafischen Bearbeitung von Bildmaterial mit einem Bildbearbeitungsprogramm. Hierdurch wird es einerseits möglich, den eigenen Wahrnehmungsprozess

zu reflektieren und andererseits durch die Markierung und Isolierung von Bildelementen Wahrnehmungen und die hiermit im Wechselspiel stehenden Begriffsbildungen zu intensivieren. Das mit der Bildbearbeitung entstandene Percept liefert die Möglichkeit, sowohl kulturell geprägte primäre Wahrnehmungen wie geschlossene Formen, Vorder- und Hintergrund und Raumwirkungen als auch individuelle Fokussierungen aufzuzeigen. Die ästhetische Annäherung an das Bild findet im Wechselspiel mit Kategorisierungen und Begriffsbildungen statt: so kann diese auch vom Interesse der Herausarbeitung der Formalstruktur, der Konstruktion des Raums – bei gegenständlichen Bildern wie Fotografien – oder der Beziehung zwischen einzelnen Bildelementen inspiriert sein. Die grafische Bearbeitung ermöglicht dabei eine Visualisierung sowohl spontaner als auch zielgerichteter Beobachtungen, wie etwa der Untersuchung von Proportionen in der Bildaufteilung. Hierdurch ist es möglich nicht nur die Konstruktion des Blicks des Bildproduzenten, wie bei der Formalstrukturanalyse zu rekonstruieren, sondern auch die Wirkungsästhetik aufzuzeigen. Möglich ist es auch, die von Huber beschriebenen «Einstellungsveränderungen» ästhetisch vorzunehmen und z. B. im Isolieren von Bildelementen, die thematisch bestimmt werden können, Bezüge herzustellen und zu variieren.

Auch eine Fokussierung bestimmter Themen, wie z. B. Körperhaltungen, Gestiken und Blickkontakte kann vorgenommen und ähnlich wie in der Auswertung von Texten auch bei der Analyse von Bildern nicht nur ein Vergleichshorizont als *tertium comparationis* herangezogen werden, sondern ein Text bzw. ein Bild unter dem Blickwinkel verschiedener Vergleichshorizonte betrachtet und verschiedene *tertia comparationis* gebildet werden (Nohl 2004, S. 100). Gerade mit der ästhetischen Analyse ist es möglich, die Anwendung verschiedener Perspektiven auf ein Bild anzuwenden, Homologien oder Kontraste in Erfahrung zu bringen und diese unmittelbar zu visualisieren. Die nachfolgenden Bildbeispiele zeigen von Schüler/innen aufgenommene Dokumentationsfotos aus dem BLK-Modellprojekt KliP-Kunst und Lernen im Prozess ([www.klip-berlin.de](http://www.klip-berlin.de)). Mit der grafischen Bearbeitung wurde die Aktivität der Schüler/innen und die durch die Perspektive entstehende Raumkonstruktion fokussiert. Damit wurde die sich in der Perspektivwahl dokumentierende Konstruktion des Blicks des Fotografen mit den dokumentierten Aktivitäten – dem experimentellen Umgang mit der Webcam im Unterschied zur konzentrier-

ten kleinformatischen Malerei und den sich hierin ereignenden Auge-Hand-Koordinationen – in Beziehung gesetzt.



*Bilduntertitel: Ästhetische Analyse. Fokus auf Interaktion mit Webcam bzw. kleinformatische Malerei in Einzelarbeit und Konstruktion des Raums in der fotografischen Dokumentation.*

Der Prozess der Interpretation wird nicht nur mit Wahrnehmung und Handlung, sondern im Wechselspiel mit Kategorisierungen und sprachlichen Begriffsbildungen vollzogen. Otto führt hier die Annäherung an *Konzepte* des Bildes und das Erfragen von *Allocationen* als Kontextualisierung an. Huber spricht von einem begrifflichen Parallelprozess zur Wahrnehmungserfahrung als Hypothesenbildung und -überprüfung. Dies bedeutet, dass in Wechselwirkung zu den vorgestellten ästhetischen Analysen schriftliche Interpretationen entstehen, die gemeinsam mit den Originalbildern und den bearbeiteten Bildern präsentiert werden.

Ebenso ist es möglich, die Bildanalyse mit weiteren erhobenen Daten z. B. aus Interviews zu triangulieren und die Ergebnisse der verschiedenen Analysen in Beziehung zu setzen. So können wie im anschließend aufgezeigten Beispiel, im Interview geäußerte Themen im Bildmaterial aufgesucht werden und zusätzlich neu aufgefundene Aspekte die Interpretation erweitern.

Das parallele Aufzeigen des Auslegungsverfahrens, im Präsentieren von Originalabbildung, ästhetisch analysierten Bildern und sprachlicher Interpretation<sup>1</sup> lässt eine Rekonstruktion der Wahrnehmung und Deutung des Bildes zu und ermöglicht den Rezipienten nicht nur ein Nachvollziehen der Deutung, sondern auch eine Fortführung und Erweiterung. Die ästhetische Analyse kann so zur *Blickschleuse* werden, die Neuentdeckungen von weiteren schlüssigen Perspektiven zulässt.

### **Beispiel 2: Ästhetische Analyse einer Videosequenz – Präsentation mit einer Animation**

Im Folgenden soll die beschriebene Methode an einem weiteren Beispiel veranschaulicht werden. Es handelt sich hierbei um Standbilder aus einer ca. 1-minütigen Videoaufnahme, die eine Gruppe von vier Jungen im Projekt KLIP produzierten. In dem Video unternehmen die Jungen das paradoxe Vorhaben, aus einer oppositionellen Haltung heraus, ihre Ablehnung des Themas «Videoproduktion» mittels einer Videoaufzeichnung zum Ausdruck zu bringen. Zunächst wurde in der ästhetischen Analyse die räumliche Organisation und die Positionierung der Jungen im Raum in den Blick genommen und dann der Blick auf das Verhältnis zwischen der Jungengruppe und dem Umraum gelenkt. Hierbei

<sup>1</sup> Wegen des Schwerpunkts dieses Beitrags auf die ästhetische Analyse, wurde auf die Präsentation der sprachlichen Analyse bei den Bildern 1–3 verzichtet.

ergab sich in der Interpretation, dass die Jungen sich frontal als geschlossene Gruppe vor der Kamera inszenierten und damit eine oppositionelle Haltung formulieren. Diese Interpretation wurde unterstützt durch die Analyse des Standpunkts der Kamera, die sich an einer für einen schulischen Unterrichtsraum klassischen Lehrerposition befand, während die Schüler sich dieser gegenüber positionierten. Die Aufnahme erfolgt fast frontal aus einer leichten Schrägperspektive, wodurch eine eher statische Bildwirkung und der Eindruck eines geschlossenen, stabilen Raums entsteht. In der Betrachtung des Interaktionsablaufes konnte beobachtet werden, dass die Jungen sehr ausdrückliche Sprecherwechsel inszenieren und in ihrer Interaktion ein konstruktives und symmetrisches Kommunikationsverhältnis initiieren. Diese Kommunikation in der an den Lehrer gerichteten Videobotschaft kontrastiert einer der beteiligten Jungen im Interview mit der asymmetrischen Kommunikation, die er im Gespräch mit Lehrern erlebe. Sowohl die oppositionelle Haltung, die sich im Standbild äussert, als auch die interaktive Bezugnahme, die in der Abfolge der Sequenzbilder ablesbar ist, stellen wesentliche Gehalte dieser Videoaufzeichnung dar.

In der Betrachtung und Analyse dieser Videosequenz und meiner grafischen Bearbeitung von Standbildern in verschiedenen Gruppen wurden sowohl übereinstimmende als auch individuelle Wahrnehmungen benannt und hieraus Deutungen abgeleitet. Übereinstimmend wurden insbesondere primäre Wahrnehmungserfahrungen und daran anschliessende Deutungen wie die Geschlossenheit, Stärke und auch die oppositionelle Wirkung der Gruppe genannt. Differenziertere Betrachtungen und Auslegungen wichen z. T. voneinander ab und wiesen auch Bezüge zu berufbiographischen Hintergründen auf. Diese äusserten sich z. B. in der ressourcenorientierten Betrachtung der Szene durch eine Gruppe von Forscher/innen und eine teilweise defizitäre Auslegung der Inszenierung der Schüler durch eine Gruppe von Lehrer/innen, die diese mit für sie problematischen Konfrontationen aus dem Schulalltag in Beziehung setzten. Diese Anschauung konnte durch die intensiviertere Wahrnehmung, insbesondere durch die Betrachtung des Videos ohne Ton und die kommunikative Auseinandersetzung relativiert und erweitert werden.

Diese Erfahrung zeigt, dass die Analyse von Bildmaterial die Erschliessung diverser schlüssiger Bedeutungen ermöglicht, und hierin für die Forschenden die Notwendigkeit und Chance besteht, sich selbst als produktive Kategorie des Forschungsprozesses zu begreifen und eigenen

Deutungsvorgängen auf die Spur zu kommen. Dieses kann insbesondere in gemeinsamen Auslegungsprozessen in Gruppen und besonders in der Einbeziehung von Praktiker/innen wie Pädagog/innen für diese fruchtbar gemacht werden.

Mit der Animation wird der Versuch unternommen, meine verschiedenen Fokussierungen der Standbilder als Ablauf erlebbar zu machen.



*Flashanimation* Videobotschaft

**Literatur**

- Arendt, Hannah. *Vita Activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper Verlag, 1967.
- Arnheim, Rudolf. *Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges*. Berlin; New York: de Gruyter, 2000.
- Beck, Christian. Fotos wie Texte lesen: Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse. In: *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft*. Hrsg. von Ehrenspeck, Yvonne und Schäffer, Burkhard. Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- Berger, John/Mohr, Jean. *Arbeitsemigranten. Erfahrungen/Bilder/Analysen*. Reinbek: Rowohlt, 1976.
- Bohnsack, Ralf. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 5. Auflage. Opladen: Leske und Budrich, 2003.
- Dieckmann, Bernhard. Stichwort Erfahrung. *Pädagogische Grundbegriffe*. Hrsg. v. Lenzen, Dieter. Reinbek: Rowohlt, 1989.
- Eco, Umberto. *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977.
- Goodman, Nelson. *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.
- Grünewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef Hrsg. *Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität*. Seelze: Friedrich, 1997.
- Harper, Douglas. Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten. *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 2. Auflage Hrsg. v. Flick, Uwe /von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines. Reinbek: Rowohlt, 2003.S. 402–416
- Huber, Hans-Dieter. *System und Wirkung. Rauschenberg-Twombly-Baruchello*. München: Fink, 1989.
- Imdahl, Max. *Giotto Arenafresken – Ikonographie – Ikonologie – Ikonik*. München: 1988.
- Imdahl, Max. Wandel durch Nachahmung. Rembrandts Zeichnung nach Lastmans «Susanne im Bade». *Vorträge Kurt Badt zu Ehren*. Hrsg. von Gerhard Hess. Konstanz: Universitätsverlag GmbH, 1975. S. 19–38
- Kemp, Wolfgang. *Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik*. Köln: DuMont, 1985.
- Kästner, Manfred. Die Vermittlungsperformance und die These einer nicht-normativen Ästhetik. *Perspektiven Künstlerischer Bildung*. Hrsg. v. Buschkühle, Carl-Peter. Köln: Salon Verlag, 2003. S. 387–420
- Lange, Dorothea. *An American Exodus: A Record of Human Erosion*. Paris: Jean Michel Place, 2000.
- Langer, Susanne. *Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt am Main: Fischer, 1965.
- Lingner, Michael. Ferngespräche im Nahbereich der Kunst. Mit Heinz Paetzold und Franz Erhard Walther. Zur Differenz zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Handeln. *artmediation*. <[http://www.artmediation.org/fakten\\_text5.html](http://www.artmediation.org/fakten_text5.html)> (17.01.2003).
- zur Lippe, Rudolf. *Sinnenbewusstsein. Grundlagen einer antropologischen Ästhetik*. Reinbek: Rowohlt, 1987.
- Maset, Pierangelo. *Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung*. Lüneburg: Edition Hyde, 2001.
- Nohl, Arnd-Michael. Komparative Analyse. *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Hrsg. v. Bohnsack, Ralf / Marotzki, Winfried / Meuser, Michael. Opladen:Leske und Budrich, 2003. S. 100–101.
- Otto, Gunter. *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd. 1–3 Seelze: Kallmeyer, 1998.
- Otto, Gunter. Ästhetische Bildung in der Schule, im Kunstverein und im Museum. Zur Geschichte von Kunst- und Museumspädagogik. *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd.2 Hrsg. v. Otto, Gunter. Seelze: Kallmeyer, 1998. S. 202–226.
- Otto, Gunter. Rationalität kann ästhetisch sein. Über ästhetische Erziehung im Kontext der Erziehungswissenschaft und im Blick auf ästhetische Rationalität. *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd.1 Hrsg. v. Otto, Gunter. Seelze: Kallmeyer, 1998. S. 69–78
- Otto, Gunter. Das Methodenlabyrinth. Über Mehrperspektivität und Pluralität, über Bedingtheiten und Grenzen von Methoden. *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik*. Bd.1 Hrsg. v. Otto, Gunter. Seelze: Kallmeyer, 1998. S. 189–202
- Otto, Gunter/Otto, Maria: *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Seelze: Friedrich, 1987.
- Pazzini, Karl-Josef. Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. *BDK-Mitteilungen 2/00*, Hrsg. v. Bund deutscher Kunsterzieher e. V. Hannover: BDK e. V., 2000. S. 34–39
- Peez, Georg. *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer 2000.

- Peters, Maria. *Blick-Wort-Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F. E. Walther*. München: Fink, 1996.
- Seel, Martin. *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1985.
- Selle, Gerd. *Betrifft Beuys. Annäherungen an Gegenwartskunst*. Unna: LKD-Verlag, 1994.
- Sowa, Hubert. *Performance – Szene – Lernsituation. Kunstpädagogik und Praxisparadigma*. Gelbe Reihe des Instituts für Kunstpädagogik der Universität Leipzig, Nr. 5, März 2000.
- Sturm, Eva. *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*. Berlin: Reimer, 1996.
- Welsch, Wolfgang. *Ästhetisches Denken*. 4. Auflage. Stuttgart: Reclam, 1995.
- Wick, Rainer K. *Bauhauspädagogik*. 4. Auflage. Köln: DuMont, 1994
- Wulf, Christoph. *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001.



Sieglinde Jornitz und Stefanie Kollmann

10.3.2005

### **Ins Bild hinein und aus dem Bild heraus**

*Anmerkungen zu Erfahrungen im Umgang mit einer pädagogischen Bild-Datenbank*

*Das Bild als Quellenmaterial in den Geisteswissenschaften gewinnt immer mehr an Bedeutung. Wurden früher Wort und Text als wichtigste Grundlage der Forschung betrachtet und das Bild höchstens zu Illustrationszwecken miteingebunden, fängt man an, sich verstärkt mit der Problematik der Interpretation von Bildinhalten auseinander zu setzen. Erschwert wird die systematische Beschäftigung mit Bildquellen aber durch die besondere Charakteristik und Überlieferungsweise von Bildern: es handelt sich in der Regel um Unikate, die sich in verzweigten Sammlungen befinden. Eine direkte Kopie des Bildes ist anders als eine Abschrift einer Textquelle nicht ohne technische Mittel oder besonderes Können möglich. Und im Gegensatz zu der seit Jahren entwickelten Erschließung von Textquellen gibt es für die Behandlung von Bildern in Archiven keine einheitlichen Regeln. Die Recherche nach geeignetem Bildmaterial erweist sich als schwierig.*

*In dem vorliegenden Artikel sollen daher beide Seiten zu Wort kommen. Zum einen wird beschrieben, wie in einer Datenbank Bilder mit wenigen Worten erschlossen werden. Zum anderen werden Bilder aus dieser Datenbank als Quellenmaterial für eine pädagogisch ausgerichtete Interpretation herangezogen.*

### **Zum Aufbau der Datenbank Pictura Paedagogica Online**

Seit Januar 2000 wird das digitale Bildarchiv zur Bildungsgeschichte «Pictura Paedagogica Online» aufgebaut. Es handelt sich um eine Kooperation der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des

Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (BBF) mit der Universität Hildesheim, die Finanzierung erfolgt über die Deutsche Forschungsgemeinschaft.

Ziel des Projekts ist es, Bildmaterial aus verschiedenen Sammlungen digital zusammenzuführen, einheitlich zu erschliessen und über das Internet einer interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Seit Mai 2001 ist die Datenbank unter der Adresse <[www.bbf.dipf.de/VirtuellesBildarchiv](http://www.bbf.dipf.de/VirtuellesBildarchiv)> im Internet zugänglich, die aktuelle Projektphase wird Mitte 2006 beendet sein und das Bildarchiv dann zirka 60.000 Bilder enthalten.

Der Bestand von Pictura Paedagogica Online (PPO) gliedert sich derzeit in zwei Arten von Bildern: Buchillustrationen und historische Ansichtskarten. Letztere stammen aus der Privatsammlung Otto Mai, spiegeln die Jahre bis zum 2. Weltkrieg und sind somit mentalitätsgeschichtlich von grossem Interesse.

Die Buchillustrationen gehören Sammlungen an. Seit den 80er Jahren wurden am Institut für angewandte Erziehungswissenschaften und Allgemeine Didaktik der Universität Hildesheim systematisch die Bibliotheken in Göttingen, Helmstedt und Wolfenbüttel nach Abbildungen mit erziehungsgeschichtlich relevanten Themen durchforstet und in Reproduktionen gesammelt. So entstand das Bildarchiv zur Erziehungswissenschaft. Die zweite Sammlung von Buchillustrationen wurde extra für PPO zusammengetragen. Aus dem Bestand der BBF in Berlin wurden die Veröffentlichungen vor 1830 nach Bildmaterial gesichtet und jeweils das komplette illustrative Programm eines Buchs verfilmt und digitalisiert. So gesehen ergänzen sich die beiden Sammlungen sehr gut: während in Hildesheim der Bildinhalt im Vordergrund für die Auswahl stand, sind es in Berlin die Publikationen, die den Ausschlag gaben. Man findet in Pictura Paedagogica Online somit nicht nur Darstellungen von Unterricht und familiärer Erziehung, sondern auch Illustrationen aus Fibeln, Bibeln, Kinder- und Lehrbüchern, historische Landkarten wie auch naturkundliche Darstellungen.

Wie soll nun dieses umfangreiche und sehr unterschiedliche Material in die Datenbank aufgenommen werden? Wie beschreibt man ein Bild so, dass man es wieder finden kann? Hat man bei einer wissenschaftlichen Arbeit die Möglichkeit über umfangreiche Bildbeschreibungen der Darstellung näher zu kommen, werden in Datenbanken in der Regel nur einzelne Begriffe verwendet, um einen Gegenstand einzuordnen.

Ausgangsüberlegung bei der Konzeption von PPO war, dass das Bildarchiv in erster Linie zwar für den bildungsgeschichtlich interessierten Forscher gedacht war, darüber hinaus aber auch anderen Disziplinen zugänglich sein sollte. Die Beschreibungssprache musste also pädagogische Belange berücksichtigen, aber eine Recherche eines fachfremden Interessenten nicht unnötig erschweren oder gar unmöglich machen. Eine Übernahme von Systemen, wie sie in kunsthistorischen Datenbanken angewendet werden, kam daher nicht in Frage, zudem die Buchillustrationen selten kunst-historisch relevante Themen zeigten.

Da es sich bei dem grössten Teil der Abbildungen um Buchillustrationen handelte, wurde eine enge Verbindung zur Buchkatalog der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung anvisiert. Bei der Wahl der Datenbank wurde deshalb darauf geachtet, dass eine Verknüpfungsmöglichkeit mit den Buchdatensätzen besteht. Aus diesem Grund wählte man Capriccio, ein auf Allegro C basierendes System, welches in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung verwendet wird. Somit ist es einerseits möglich, direkt Datensätze aus der Buchdatenbank zu kopieren, andererseits kann der Nutzer von der Oberfläche der Suchmaske von PPO auch in der Buchdatenbank Bildungsgeschichte Online recherchieren. Aus dem gleichen Grund wählte man auch als Beschreibungssprache die Schlagwortnormdatei (SWD), ein Schlagwortpool, der in den meisten deutschen Bibliotheken eingesetzt wird, so dass die verwendeten Begrifflichkeiten in beiden Datenbanken Verwendung finden und den Bibliotheksbenutzern in der Regel bekannt sind.

Nach der Frage des Systems für die Inhaltserschliessung der Abbildungen war zu klären, in welcher Tiefe die Beschreibung zu erfolgen hatte. Für die Hildesheimer Sammlung, die ja bereits vor dem Projekt zusammengetragen und damit auch schon erschlossen worden war, hatte man eine eigene Systematik entwickelt. Dieses System war in 13 Kategorien unterteilt, wie z. B. «Lebensbilder aus Epochen mit pädagogischer Fragestellung», «Berufsbild des Lehrers», «Lehr-, Lern- und Unterrichtsformen oder Arbeitsmittel». Ergänzt wurden diese Kategorien durch weitere Unterkategorien. Diese Systematik, die bereits Anfang der 80er erarbeitet und im Laufe der Zeit mehrfach aufgrund von Bestandszuwachs und neuer Forschungsgebiete verändert wurde, hätte für PPO grundlegend überarbeitet und erneuert werden müssen, da sie der Vielfalt des Bestands nicht mehr gerecht wurde. Man entschied sich daher gegen eine

Fortsetzung der Hildesheimer Systematik, auch weil man die Datenbank für die historischen Nachbardisziplinen zugänglich machen wollte, eine einzig an pädagogischen Themen ausgerichtete Systematik hätte dies behindert.

Sinnvoller erschien es, sich direkter mit dem ikonographischen Inhalt der Bilder auseinander zu setzen. Bei der Festlegung der Beschreibungstiefe orientierte man sich an den Auslegungen Erwin Panofskys. Eine Interpretation der dargestellten Inhalte sollte nicht erfolgen, stattdessen einigten sich die Kooperationspartner auf die von Panofsky beschriebene «vorikonographische» Ebene:

*1. Primäres oder natürliches Sujet, unterteilt in tatsächhaftes und ausdruckshaftes. Man erfasst es, indem man reine Formen identifiziert, nämlich: gewisse Konfigurationen von Linie und Farbe oder gewisse eigentümlich geformte Bronze- oder Steinstücke als Darstellungen natürlicher Gegenstände wie menschlicher Wesen, Tiere, Pflanzen, Häuser, Werkzeuge und so fort; indem man ihre gegenseitigen Beziehungen als Ereignisse identifiziert; und indem man solche ausdruckshaften Eigenschaften wie den schmerzlichen Charakter einer Pose oder einer Geste oder die heimelige und friedliche Atmosphäre eines Innenraums wahrnimmt. Die Welt reiner Formen, die dergestalt als Träger primärer oder natürlicher Bedeutungen erkannt werden, mag die Welt der künstlerischen Motive heissen. Eine Aufzählung dieser Motive wäre eine vorikonographische Beschreibung des Kunstwerkes.<sup>1</sup>*

Inwieweit und wie dieser Anspruch praktisch umgesetzt wird, soll im Folgenden an einem konkreten Beispiel dargestellt werden.

1780 veröffentlichte Joachim Heinrich Campe seine «Kleine Seelenlehre für Kinder» und fügte als Anschauungsmaterial vier Tafeln bei, die er nach eigenen Worten, Basedows Elementarwerken entlehnt hatte.<sup>2</sup> Die Schrift

<sup>1</sup> Erwin Panofsky, Ikonographie und Ikonologie. Eine Einführung in die Kunst der Renaissance, in: ders., Sinn und Deutung in der bildenden Kunst, Köln 1975. S. 39-40. Zitiert nach: <[http://www.uni-magdeburg.de/iew/web/Marotzki/04/Audiovisuelle\\_K/Panofsky.htm](http://www.uni-magdeburg.de/iew/web/Marotzki/04/Audiovisuelle_K/Panofsky.htm)> [Zugriff: 15.02.2005].

<sup>2</sup> In der Auflage von 1786 schreibt Campe: «Ein Paar Ideen zu Vorstellungen auf den Kupfertafeln sind von den Basedowschen Elementarbildern entlehnt, weil ich keine

war sehr beliebt, es folgte eine Vielzahl von weiteren Auflagen. In PPO findet man leider nicht die Erstauflagen, dafür aber die Illustrationen aus den Auflagen von 1784 bis 1830. Es ist interessant, wie sehr sich die Darstellung in kleinen Details verändert, obwohl die Komposition akribisch beibehalten wird.

Nehmen wir als Beispiel für die Erschliessung die Abbildung «Die fünf Sinne» aus der Auflage von 1786.



Bei der Erschliessung für die Datenbank werden zunächst die Formaldaten aufgenommen: es wird die Quelle mit Erscheinungsjahr und Seitenangabe vermerkt. Die Technik und Grösse des Bildes werden festgehalten. Im vorliegenden Beispiel ist die Bildtafel nicht signiert, sonst würden sowohl die Signatur als auch der Künstler aufgenommen. Einen Titel für die Bilder gibt es in der Regel nicht, dieser muss meist – wie auch in diesem Beispiel

zwekmässiger anzugeben wuste. Diese Kupfertafeln müssen nicht mit in das Buch eingebunden; sondern in dem Lehrzimmer neben der über diese Gespräche zu machende Tabelle zur täglichen Erinnerung aufgehängt werden.» (S. 12).

– fingiert werden. In der Regel recherchiert man in dem Buch, wo das Bild beschrieben wird, und übernimmt den Titel des Kapitels.

Für die inhaltliche Erschliessung schauen wir uns das eigentliche Bild genauer an. Es zeigt fünf Kinder in einem Zimmer, von denen eines ein Bild besieht, ein anderes hält eine Glocke in der Hand, das dritte spielt mit einer Kerze. Als Anhaltspunkt für die Tiefe der Erschliessung dient Panofskys vorikonographischer Beschreibung. Man konzentriert sich auf die konkreten Details der Darstellung: Kind, Junge, Interieur, Glocke, Kerze etc. Diese Begriffe sind aber sehr allgemein gesetzt. Eine Recherche nach dem speziellen Bild würde unter den vielen anderen Bildern, die ebenfalls Kinder in einem Zimmer zeigen, untergehen. Von der strikten Einhaltung der Panofsky'schen Vorgabe muss deshalb abgewichen werden: wie bereits bei der Findung des Titels werden, abgesehen von der eigentlichen bildlichen Darstellung, weitere Quellen zur Rate gezogen, wie zum Beispiel den Sachverhalt erklärende Inschriften oder Textpassagen in den Büchern, aus denen die Bilder stammen. Im vorliegenden Beispiel wird aus dem Text deutlich, dass es sich bei dem Bild um eine Darstellung der fünf Sinne handelt. Entsprechend wurden diese als weitere Schlagwörter bei der Dateneingabe berücksichtigt. Die komplette inhaltliche Verschlagwortung sieht also, wie folgt, aus: Sinne, Hören, Sehen, Geschmackssinn, Geruchssinn, Tastsinn, Interieur, Möbel, Spiegel, Tisch, Stuhl, Vorhang, Kerze, Leuchter, Rauch, Verbrennung, Kind, Junge, Kleidung, Kopfbedeckung, Hut, Sitzender Mensch, Schnittverletzung, Glocke, Bild, Apfel, Fenster. Für den Nutzer wird diese Erschliessung nachvollziehbar, da der entsprechende Text abgeschrieben wird, bzw. wenn er zu umfangreich ist, wie im vorliegenden Beispiel, ist die entsprechende Textpassage als digitales Bild direkt abrufbar verlinkt.

Dieses Beispiel kann nur einen kleinen Einblick in die Erschliessung von Bildmaterial in Datenbanken vermitteln. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie der Wissenschaftler dieses Bildmaterial nutzt und interpretiert.

### Ins Bild hinein

Die Bildinterpretationen sollen verdeutlichen, warum es fruchtbar sein kann, mit Bildern als Quellen der Pädagogik so zu arbeiten, dass sie nicht nur für eine historische Sichtweise von Interesse sind. Die ausgewählten Bildbeispiele zeigen vor allem pädagogische Situationen der Kindheit.

Hält die Verschlagwortung für die Datenbank sich an einen allgemeinen Wortschatz aus der Schlagwortnormdatei, so hat die interpretierende

Analyse den Reichtum ganzer Sätze samt pädagogischem Vokabular zur Verfügung. Dabei orientiert sich die Interpretation an einem phänomenologischen Zugang, wie ihn Mollenhauer in seinen Schriften immer wieder eingefordert hat. Dieser ist nicht streng kategorisier- oder gar systematisierbar. Gleichwohl bietet die Panofsky'sche Methode einen Anhaltspunkt, um die verschiedenen Bildebenen abzutragen. Geleitet wird eine solche Bildinterpretation jedoch immer von der zu klärenden – pädagogischen – Fragestellung. In diesem Fall lautet sie, ob die ausgewählten Bilder etwas über die Besonderheit des kindlichen Spiels aufschliessen.

Allen Bildern gemeinsam ist eine besondere Form von Spiel. Zum einen handelt es sich um freie Spiele, die im Garten je nach Laune des Kindes vollzogen werden, zum anderen um Nachahmungsspiele, die spiegelbildlich davon berichten, wie Kinder das Handeln Erwachsener wahrnehmen und zum dritten handelt es sich um Lernspiele, d. h. das Buch selbst soll spielerisch dem Kind etwas «Ernstes», nämlich das Alphabet, vermitteln. Die Bilder zeigen die drei pädagogischen Grundformen von Bildung, Erziehung und Unterricht im Medium des Spiels.

#### - Kinder im Garten

Der Stich «Kinder im Garten» ist – wie «Die fünf Sinne» – Campes «Kleiner Seelenlehre für Kinder» entnommen. Die Stiche von «Kinder im Garten» unterscheiden sich in den verschiedenen Auflagen nur in Details voneinander. Formal verändert sich die Genauigkeit der Stiche; inhaltlich verändert sich je nach Mode die Kleidung der Kinder. Die Positionierung der Kinder sowie das äussere Arrangement werden aber beibehalten. Grundlage für die Interpretation bildet der Stich der Auflage von 1786.

Das Bild zeigt vier Kinder unterschiedlichen Alters, die auf einem Weg, der zu einer Tür führt, spielen. Auffällig ist, dass sie sich nicht gemeinsam einem Spiel widmen, sondern jedes für sich eines verfolgt und offensichtlich dabei durch nichts von den anderen abgelenkt wird. Der Weg und die von ihm abgehende Ausbuchtung sind die einzigen lichten Stellen des Bildes. Alles andere, der Rahmen gleichsam, ist durch zahlreiches Blattwerk ausgefüllt. Bäume und Hecken säumen den Weg. Sie verwehren damit einen Blick auf das Haus und lassen nur den Bereich der schmalen Tür sichtbar werden.

Die Pflanzen stehen sommerlich in vollem Laub, und zumindest die Hecke ist akkurat geschnitten, so dass sie den Weg wie eine Wand nach rechts

begrenzt.

Die Ausbuchtung vor der Hecke und längs des Weges bildet eine Art Podest, eine Terrasse, deren Boden mit Holzdielen ausgelegt ist und deren Wände aus geflochtenen Palisadenwänden bestehen. Ab der Auflage von 1807 ist diese Ausbuchtung ebenerdig.



Sowohl diese Terrasse als auch die Tür zeigen, dass es sich nicht um den Vorgarten, sondern um den Garten hinter dem Haus handelt, in dem die Bewohnerinnen und Bewohner von Blicken ungestört sich aufhalten. Die Tür ähnelt eher einer Hintertür als einer repräsentativen Haustür. Sie ist schmal und schlicht gestaltet. Den Weg zur Tür überragen Bäume, unter deren Baumkronen die Kinder vor der Sonne und den Blicken anderer ungestört spielen.

Womit sind die Kinder nun beschäftigt?

Das links aussen spielende Kind ist wohl das jüngste. Es ist ca. drei Jahre alt und wendet seinen Körper den Betrachtenden zu. Seine beiden Arme sind zu einer Seite nach hinten gestreckt, zugleich stützt es ein Knie auf

dem Boden auf, während das andere Bein aufgestellt ist. Was fixiert es so genau, um sich dergestalt hinunter zu beugen? Vor ihm sitzt ein Tier auf dem Weg. Auf dem Stich ist nicht zu erkennen, ob es sich um einen Vogel oder um ein Kriechtier handelt. Der Text wird es als Frosch spezifizieren. Mit diesem Hinweis sind mit gutem Willen auch die Froschschenkel zu erkennen, gleichwohl der Stecher nicht fein und deutlich gearbeitet hat. Das Tier macht keine Anstalten zu fliehen; mit grosser Geste zeigt der Stich, wie ein Kind sich einem Tier behutsam nähert, um es genauer in den Blick zu nehmen.

Der Stecher von 1812 verändert den Blick des Kindes so, dass es scheint, als sehe es zu dem neben ihm stehenden Kind hinauf und mache ihm den Weg mit seinen Armen frei. Dabei verschwindet das Tier als Aufmerksamkeitspunkt. Die Bildaussage wird ungenau, weil die Körperhaltung gestelzt wirkt und das vor ihm sitzende Tier keine Bildbedeutung erhält.

Etwas weiter rechts vom Jungen steht aufrecht, mit dem Rücken zu den Betrachtenden ein etwas älterer Junge. Dieser streckt seine Arme parallel nach oben in Richtung eines vor ihm fliegenden Schmetterlings. Das angehobene, etwas steif wirkende Bein deutet eine Vorwärtsbewegung an. Aber will er tatsächlich mit blossen Händen das Tier fangen? Was wird er damit tun, wenn er es fängt? Weder Köcher noch Botanisiertrommel weisen auf ein gezieltes Vorhaben hin. Der Junge scheint zufällig von dem Schmetterling affiziert worden zu sein und greift spontan nach dem bunten, flatternden Ding.

Weiter rechts steht ein dritter Junge auf dem Weg. Er schaut nachdenklich mit einer Hand am Kinn nach rechts und hebt seinen Blick so weit, dass er etwas unterhalb der Baumkrone vor ihm hängen bleibt, so dass auch nicht das Vogelnest weiter rechts im Baum seine Aufmerksamkeit erregen kann. Seinen anderen Arm hält er vor der Brust und er scheint über etwas vor ihm Liegendes zu sinnieren. Dass der Text davon spricht, er schaue zu den Äpfeln des Baumes, ist nicht nachzuvollziehen. Der Stecher hat hier für den Text zu ungenau gearbeitet; wenn der Junge die Äpfel fixierte, müsste er seinen Kopf höher halten. Ganz unwahrscheinlich ist der Blick auf dem Druck von 1812. Dort hebt der Junge noch nicht einmal leicht den Kopf, sondern schaut geradeaus in die Einbuchtung der Terrasse.

In beiden Fällen bleibt den Betrachtenden verborgen, was der Junge fixiert. Wendet sich das jüngste Kind einem vor ihm sitzenden Tier zu und streckt das andere sich nach einem Schmetterling, so scheint es, als ob dieser Junge kein Objekt zur Betrachtung braucht, sondern ohne Anschauung über

etwas Geistiges nachdenken kann und damit ist er ebenso intensiv befasst wie die anderen Kinder.

Vom Bildaufbau her bildet der Junge den rechten Endpunkt einer Diagonalen, die aussen links beginnt und sich nach vorne in den Raum schiebt. Sie kommt einer Entwicklungslinie gleich, die vom blossen Affiziert-Sein des Materialien hin zum abstrakt Geistigen führt. Damit wäre eine Annahme über das Spielverhalten im Kindesalter hier anschaulich ins Bild gesetzt.

Bleibt noch das vierte Kind zu betrachten. Dies steht auf der anderen Seite des Weges auf dem Podest der Terrasse oder zumindest innerhalb der Ausbuchtung vor einer Holzpalisade. Der Junge sieht so aus, als ob er dem nachdenklichen Jungen beim Nachdenken zusieht. Dabei ist seine Körperhaltung merkwürdig unbequem. Seine linke Hand hebt er hoch, während er mit seiner rechten auf die Gefässe vor ihm zu zeigen scheint. Dies ist in dem Stich von 1807 deutlich zu erkennen. Dabei ist sein Oberkörper vom Tisch weggedreht. Es wirkt, als wolle er den Tisch nicht verlassen und zu den anderen auf den Weg treten. Doch wem und was zeigt er? Der Blick ist merkwürdig indifferent gegenüber dem eigenen Zeigen und dem, was er zu fixieren scheint: das Gesicht des anderen Jungen.

Will er als einziger Kontakt zu einem anderen aufnehmen und ihm zum Spielen mit den Gefässen auf dem Tisch verführen? Dann wäre der Blick einer, der sich seiner Sache nicht sicher ist; er mag nicht auffordernd den Jungen ansehen, weil er sich durch die Konzentriertheit des anderen verunsichern lässt und doch nicht seinen eigenen Wunsch verdrängen kann, mit dem anderen zu spielen.

Er stünde dann zwischen den beiden Entwicklungsschritten, die die drei in der Diagonalen angeordneten Kinder aufwiesen: er ist zu alt, um mit den sich zufällig in den Weg stellenden Ablenkungen zu spielen. Er ist damit dem strengen Egozentrismus entflohen, aber noch nicht alt genug, um sich dem Sinnieren hinzugeben, das keines materialen Gegenstandes bedarf und auf sich selbst verwiesen ist. Er befindet sich in der Phase, in der er das Konkrete mit anderen im Spiel teilen möchte. Dabei spricht er das ältere Kind und nicht die jüngeren Kinder an und richtet sich nach dem nächst höherem Entwicklungsstadium.

Der Text bezeichnet ihn als einen Jungen, der seine Medizin nicht nehmen will, die sich in den Gefässen befindet. Auch dann bleibt, dass er im Blick auf den vor ihm stehenden Jungen, Rat und Hilfe sucht; er ist nicht auf ein Spiel ausgerichtet, sondern auf den Umgang mit der Medizin.

Dass die beiden Jungen rechts älter als die anderen beiden sind, ist sehr schön auf den Stichen von 1815 und 1830 zu sehen. Die dort ans Biedermeier angelehnte Mode macht eindeutig einen Altersunterschied erkennbar.

Durch die unterschiedlichen Entwicklungsstadien wird dann auch plausibel, warum diese vier Kinder so merkwürdig unverbunden in räumlicher Nähe beschäftigt sind. Sie sind entwicklungsgeschichtlich so weit getrennt, dass sie die anderen nicht wahrnehmen müssen und unabhängig voneinander ihr Spiel organisieren.

Doch wovon spricht der Text, dem die Illustration beigegeben ist?

Die Anweisung von Campe besagt etwas über die Verwendung:

«Diese Kupfer müssen nicht mit in das Buch eingebunden, sondern aus einander geschnitten werden, damit man den Kindern jedesmahl nur dasjenige Viertel vorzeigen könne, dessen man gerade bedarf.»

Die Stiche sollen das zu Lesende unterstützen. Sie dienen als Anschauungsmaterial und verdeutlichen, wie das Schriftliche gemeint sein könnte. Dabei zeigt sich im Bild nicht notwendig die Eindeutigkeit mit der der Text arbeitet. Der Stecher präsentiert nicht immer genau das Bild zum Text. Daneben hat er jedoch zugleich eine Anschauung über die unterschiedlichen Entwicklungsstadien geliefert, die unabhängig von den Kleidermoden der Zeit in den Stichen fortbestehen. Die grundsätzlich hier sich im Spiel zeigenden Altersunterschiede verweisen neben der von Campe zu illustrierenden Seelenlehre auf eine pädagogische Annahme hinsichtlich des Spiels. Damit gewinnt das Bild über den Text eine eigene Bedeutungsebene, die sich neben der Veranschaulichung des Textes als eigenständige Quelle erst erschliesst.

#### - *Trieb zur Nachahmung*

Ein zweites Beispiel ist der Kupfersammlung des Basedow'schen «Elementarwerke für die Jugend und für ihre Freunde» von 1774 entnommen. Es handelt sich um einen Stich, der zweimal in der Datenbank vorhanden ist: zum einen in der Auflage von 1770 unter dem Titel «Ansprache» und zum anderen in der Auflage von 1774 unter dem Titel «Der Trieb zur Nachahmung: Vorstellung der ersten Triebe der Menschen». Die Illustration stammt von Daniel Chodowiecki und der Stich von Johann David Schleuen. Beide Stiche unterscheiden sich nur in der Betitelung und der Quelle, nicht aber in der Darstellung.



Die Darstellung selbst gehört zu einem Ensemble aus insgesamt vier Stichen, von denen der hier behandelte unten links platziert ist. Das Auseinanderschneiden für die Datenbank bleibt für das Beispiel folgenlos. Die vier Bilder sind dem gemeinsamen Thema des Triebes zuzuordnen, aber eher im enzyklopädischen Sinn, als in einem inhaltlich aufeinander verweisenden.

Was ist zu sehen? Eine Gruppe von Kindern sitzt in einem Halbkreis vor einem weiteren Kind. Dieses steht als einziges auf einem Stuhl, dessen Lehne zum Halbkreis gerichtet ist und dem Kind als Stütze für seine linke Hand dient. Die rechte ist nach vorne gestreckt und unterstützt gestisch, was der kleine Redner auf dem Podium zum Besten gibt. Dem reicht der Größenunterschied, der durch das Besteigen des Stuhles entsteht, nicht aus, so dass er zudem auf die Sitzfläche noch ein sehr dickes Buch gelegt hat. Bekleidet ist das Kind mit Rock und Kniebundhosen sowie mit einer Perücke aus langen gelockten, weissen Haaren. Sein Mund ist zum Reden geöffnet und alles wirkt, als ob er es dem Ballhauschwur von Montesquieu gleichtun wolle. Er steht dabei aufrecht und selbstsicher.

Doch wie verhält sich die angesprochene Gruppe? Es sitzen sechs Kinder vor ihm im Halbkreis. Ihre Pertücken sind nicht lang und lockig, sondern nach hinten zu einem Zopf gebunden, so dass sie nicht ins Gesicht fallen. Das fällt deswegen auf, weil fast alle bis auf zwei ihre Köpfe gesenkt halten. Sie sitzen auf kleinen Stühlen oder Hockern, die für Kinder gemacht sind. Diese Kindermöbel sind das einzige, was sich im Raum befindet; ansonsten ist der Raum für ein Kinderzimmer merkwürdig kahl. Nur der Vorhang des linken Fensters ist wie auf dem Davids Gemälde vom Ballhauschwur der Französischen Revolution zur Seite geschoben. Der Boden ist gleichmässig holzgetäfelt und leer.

Zu welchem Zweck ist die Gruppe in dem Zimmer zusammengekommen? Es ist nicht zu sehen, dass etwas auf den Schössen der Kinder oder vor ihnen auf dem Boden liegt. Sie scheinen allein dazu verdonnert zu sein, der Rede eines Gleichaltrigen zu lauschen. Das tun sie unterschiedlich aufmerksam. Die drei vor dem Fenster sitzenden Kinder stützen ihre Köpfe mit der Hand ab und schauen resigniert zu Boden. Alles an ihrer Körperhaltung widerspricht einer angestregten Konzentration auf die Worte des Redners. Der rechts aussen und mit dem Rücken zu den Betrachtenden sitzende Junge ebenfalls haben ihren Blick zu Boden gerichtet.

Die beiden, die nur im Profil zu sehen sind, schauen dagegen direkt den Redner an. Der eine von ihnen hat dabei die Hand etwas angehoben, als ob er gestisch die Rede verfolgt oder diese kommentieren will. Beide müssen jedoch ihre Köpfe nach oben recken, weil sich der Redner um so vieles höher gestellt hat, als es für einen Vortrag nötig gewesen wäre. Hier zeigt sich, dass das Rednerpult nicht deswegen notwendig war, damit alle im Raum ihn sehen können, sondern allein seine Funktion in der Macht hat, über den Köpfen der Anwesenden zu sprechen. Er muss gar nicht seine Rede an die Anwesenden richten, sie braucht er nur als Publikum, das allein durch die blosse Anwesenheit seine Rede legitimiert. Inhaltlich ist er nicht mehr auf sie bezogen. Es geht hier nicht um einen Austausch des Wissens, sondern um einen herrschaftlichen Redestil, der die Anwesenden zu blossen Marionetten verdonnert.

Welcher Trieb der Nachahmung kommt hier zum Ausdruck? Nicht ohne Grund stellt sich als erster Eindruck der einer Schulstunde ein. Die Pertücken und die Kleidung der Kinder stellen die Szene in eine bestimmte historische Epoche, jedoch ist dieser Frontalunterricht auch heute noch denkbar. Das Bild hält den Spiegel vor. Dabei ist es nicht streng kritisch,

weil angesichts der Kindlichkeit seiner Protagonisten ein Rest Ironie übrig bleibt, der die Kleinen in zu grossen Schuhen zeigt. Damit wird aber die Grundkritik an einem Sprechen, das kein Interesse mehr an der Vermittlung an die Subjekte hat, kassiert.

D. h. die anwesenden Kinder hören mehr oder weniger konzentriert dem Vortragenden zu. Weder stört das diesen, noch lenkt es ihn ab. Er spricht mit erhobenem Arm und lauter Stimme – der geöffnete Mund deutet dies an – ohne Ansehen der Anwesenden. Was er zu erzählen hat, bedarf keines Publikums.

Die Kritik, die im Bild steckt und von der der Text nicht spricht, sondern das Bild bloss beschreibt, hat seine Pointe in den untergelegten Büchern des Redners. Anstatt diese zum Anlass seiner Rede zu nehmen, gleicht er damit seine fehlende Körpergrösse aus. Der Lehrer hier braucht weder Unterrichtsmaterial noch Schüler. Damit hat der Stecher die Nachahmung einer Schulstunde auf die Spitze getrieben, indem er den Finger in die Wunde legt. Durch die Verniedlichung der Protagonisten ist der Stachel zwar abgemildert, aber nicht zum Schweigen gebracht.

Das Bild hält daher nachwirkend länger an der Kritik fest, als der Text es in seiner eindeutigen Lesart vermag.

#### - *Spielende Kinder*

Das dritte Beispiel ist Joachim Heinrich Campes «Neues Abeze- und Lesebuch» entnommen. In der Datenbank befinden sich Bilder zweier Auflagen aus dem Jahr 1830, die sich höchstens in der Papierqualität, wie selbst noch im Scan zu sehen ist, und Grösse unterscheiden.

Das betrachtete Bild trägt den Titel «g.: Spielende Kinder» und ist koloriert. Das «kleine» g ist mit einem Punkt versehen, steht in der Mitte oben und bildet den Blickpunkt um den sich die Darstellung der drei Kinder gruppiert.

Die Kinder sind wie bei «Kinder im Garten» auch nicht in einem gemeinsamen Spiel aufeinander bezogen, jedoch gehen sie alle einer ähnlichen Tätigkeit nach. Vorstellbar ist, dass sie sich zusammen auf dem Hof, der Strasse, auf ebener Erde befinden, um ihre Turnübungen zu vollführen. Die Darstellung der drei Jungen ist nicht in eine weitere Szenerie eingebunden. Wir erhalten keinen Anhaltspunkt, wo sie spielen. Was sie spielen, ist leicht zu erkennen: das Kind links aussen geht auf Stelzen, die es hoch über alle stellt. Es ist gerade dabei, nach rechts zu schreiten und zeigt keine

Anzeichen von Unsicherheit. Sein Blick ist dabei auf das vor ihm am Boden spielende Kind gerichtet, weil dieses ihm im Weg steht. Wenn der nächste Stelzenschritt gemacht werden soll, müsste es dem Jungen in den Rücken stechen und käme selbst ins Straucheln. Jedoch von dieser «Not» ist dem Bild nichts eingeschrieben.



Der Junge am Boden hat nun beide Hände und einen Fuss am Boden. Sein rechtes Bein hat er von sich gestreckt und es ist nicht zu entscheiden, ob er dabei ist, wie ein Tier auf allen Vieren zu laufen oder ob er dabei ist, aufzustehen und mit dem rechten Bein Schwung holt, um sogleich die Arme vom Boden zu lösen. Der Schatten an seinen Händen verlängert das Bild hin zum rechten Kind. Auch dieses tollt auf dem Boden herum. Nun wird deutlich, was wohl auch das mittlere Kind versucht: dieses hier macht Handstand und hat beide Beine in die Höhe gereckt. Die angewinkelten Beine zeigen, dass es in der Luft versucht, das Gleichgewicht zu halten. Mit grosser Wahrscheinlichkeit ist also der mittlere Junge dabei, Schwung zu holen, um sich auch in den Handstand zu begeben. Alle drei Kinder sind mit ihrem Gleichgewicht befasst. Sie versuchen, ihre Körper in Stellungen

zu bringen, die ein Körpergefühl voraussetzen, das ihnen einen sicheren Stand verleiht.

Dies ist das einzige, was sich im Bild mit dem Buchstaben «g» in Beziehung setzen lässt. Dabei handelte es sich um ein «grosses» G, das für Gleichgewicht steht und zu dessen Erkenntnis erst durch die Explikation des Gesehenen in den Blick gerät.

Mit Hilfe des für die Datenbank abgeschnittenen Bildes oberhalb der spielenden Kinder ergibt sich ein direkterer Bezug zu den Turnübungen der Kinder: das Bild oberhalb zeigt zwei Geissböcke, die vor einer Bergkulisse sich wohl gerade zum Kampf einfinden. Der rechte Geissbock ist dabei mit seinen Vorderläufen in die Knie gegangen und blickt von unten direkt in die Augen der anderen Geiss.

Ähnliches vollführen auch die Kinder, indem sie vom Boden weg, den Handstand üben. Sie mögen dabei wie kleine Ziegen wirken, die springend sich fortbewegen. Den Übergang vom Tierbild zu den spielenden Kindern unterstützt auch die Bildunterschrift, die lautet: «die geis und das geiselein». Es wird der Diminutiv für eines der Tiere verwendet und damit an eine beliebte Analogie zwischen Kindern und kleinen Tieren angeknüpft.

Das G ist also auffälligerweise direkt in dem oberen Bild vorhanden; im unteren jedoch nur über eine Interpretation der Beschäftigung der drei Kinder.

Campes Abeze- und Lesebuch war nicht nur zur Erbauung, d. h. als Bilderbuch gedacht, sondern als Unterrichts- und Erziehungsbuch für Kinder. Daher tritt Spiel hier im Unterschied zu den anderen beiden Beispielen als Form auf, das Lernen Kindern zu erleichtern. Die Bebilderung des Abeze- und Lesebuches soll den Kindern Rätsel aufgeben, um das Alphabet zu lernen. Es setzt dabei auf die Animation der Bilder, den Buchstaben auf diese zu beziehen.

Alle Beispiele veranschaulichen, dass das Bild gegenüber dem Text einen Eigenwert hat, der über eine bloss illustrierende Funktion hinausgeht. Die Interpretation erweist sich als eigener Zugang zur Sache, der oftmals entgegen der textlichen Eindeutigkeit sich in der Interpretation behaupten muss.

Die notwendig verkürzende Beschreibung der Datenbanksprache und die auferlegte «Nicht-Deutung» des zu Sehenden veranschaulichen, dass der

Nachweis, dass es sich um pädagogisch interessante Bilder handelt, erst in der Interpretation erwiesen werden kann. Die Sammlung der Bilder selbst konzentriert sich darauf, einen Fundus der Pädagogik zur Verfügung zu stellen. Die Auswahl richtet sich dabei zum einen nach einschlägigen Werken der Geschichte der Pädagogik und zum anderen nach den in den Bildern dargestellten Situationen.

Damit aber bspw. auch ein Nashorn, ein Pilz oder eine Kornblume als aufnahmewürdig für die Pictura Paedagogica Online erscheinen, «müssen» sie in einem Lehrwerk zu finden sein. Dass es sich dann bei den Abbildungen um pädagogische Abbildungen, d. h. didaktisierte Objekte für den Unterricht handelt, kann erst eine Studie über dergleichen Bilder zeigen. Denn was eine Abbildung bspw. zu einer didaktisierten macht, geht nicht aus den Schlagworten der Datenbank hervor, sondern verlangt eine eingehende Interpretation des Bildes sowie des Werkes, in dem es zu finden ist.

Daher erweist sich die Pictura Paedagogica Online als ein hoch zu schätzender Fundus an Quellenmaterial, das danach trachtet, von der Pädagogik nicht bloss zur Illustration, sondern als Ausgangspunkt zu Studien über Erziehung, Bildung und Unterricht verwendet zu werden.

Die Zurückhaltung der Datenbankbeschreibung ist nicht hinreichend, um das Pädagogische der Bilder zu entfalten; sie stellt das Material bereit, aus dem eine solche Bergung erfolgen kann.

Damit führt eine Beschäftigung mit den Bildern der Datenbank notwendig in die Datenbank hinein und über dieselbe hinaus.



Stefan Iske und Christian Swertz

8.6.2005

## **Methodologische Fragen der Verwendung von Bild-, Ton- und Textdaten zur Navigationsanalyse**

### **1 Einleitung**

Lernende eignen sich bei der Navigation in Online-Lernumgebungen Wissen an. Studien, die diese Aneignung von Wissen untersuchen, stellen dabei häufig die Frage nach dem Resultat des Aneignungsprozesses in den Mittelpunkt. Dieser Zugang mit der Frage nach Effektivität und Effizienz dominiert die gegenwärtige Perspektive auf E-Learning – gerade auch im Vergleich zu traditionellen Medien wie dem Buch.

Die Aneignungsprozesse von Lernenden *während* des E-Learnings bleiben dabei unberücksichtigt. Dass beim E-Learning Aneignungsprozesse stattfinden wird zwar mit Begriffen wie dem «selbstgesteuerten Lernen» vorausgesetzt, gleichzeitig jedoch nur in soweit berücksichtigt, wie sich der Prozess im Resultat wieder findet. Dieser Zugang spiegelt sich in der Methodologie der Untersuchungen wieder: es wird eine *retrospektive Perspektive* auf E-Learning eingenommen. Ansatzpunkt ist der bereits abgeschlossene Aneignungsprozess, der z. B. durch Leistungs- und Vergleichstests zum Gegenstand der Analyse wird.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist dieser retrospektive Zugang unbefriedigend, da zum einen die Kenntnis von Aneignungsprozessen Lernender Aufklärung über pädagogisches Handeln erwarten lässt, und zum anderen erst die Frage nach Aneignungsprozessen die Zwecke, die das Subjekt beim Lernprozess verfolgt, berücksichtigt. Da die Überlieferung von Wissen notwendig ein Subjekt voraussetzt (Hönigswald 1927: 81), können Aneignungsprozesse ohne die Berücksichtigung des Subjekts nicht angemessen verstanden werden. Für die hier intendierte Navigations-

analyse ist daher eine Methodologie erforderlich, mit der neben der äusserlichen Beschreibung auch die impliziten und expliziten Regeln, denen die Lernenden beim Navigieren in einer hypertextuellen Lernumgebung folgen, dargestellt werden können. Die Methodologie muss die *periaktionale Perspektive*, die den Lernprozess zum Gegenstand macht, berücksichtigen.

Eine periaktionale Perspektive kann in der Erziehungswissenschaft mit unterschiedlichen Forschungsmethoden eingenommen werden, die jeweils einen anderen Blick auf den Gegenstand kennzeichnen. In diesem Beitrag geht es uns um die Kennzeichnung der empirischen Perspektive und um die Fragen, welchen Einfluss die Aufzeichnungsverfahren auf die empirische Untersuchung der Aneignung von Wissen in Online-Lernumgebungen haben und mit welchen Verfahren die Aneignungsprozesse angemessen untersucht werden können.

In didaktischer Perspektive bildet sich im multisequenziellen Nutzungspfad der Online-lernenden eine Autodidaktik (vgl. Meder 2003: 52) ab, bei der Geltung in den zeitlichen Verlauf des Lernens abgebildet wird. Nun kann bezweifelt werden, dass die subjektiven Zwecke der selbstdidaktisch Handelnden überhaupt mit empirischen Methoden abbildbar sind. Inwiefern ist eine solche Abbildung möglich?

Aneignungsprozesse zu untersuchen setzt stets voraus, dass auch die Forscherinnen und Forscher Aneignungsprozesse durchlaufen sind. Schon daran wird sichtbar, dass die Bildungswissenschaft es nicht mit kausalen Beziehungen zu tun haben kann, sondern der Gegenstand als sinnhafte Beziehung zu kennzeichnen ist (Hönigswald 1927: 48ff.). Ziel der empirischen Bildungsforschung können daher nicht universelle Gesetze oder Regeln sein. Es geht um eine Rekonstruktion sinnhaften Verhaltens (vgl. Bohnsack 1999), bei der das sinnhafte Verhalten der Forscherinnen und Forscher berücksichtigt werden muss, d. h.: Die kulturelle Relativität empirischer Bildungswissenschaft ist zu berücksichtigen.

Der Ausdruck von Aneignungsprozessen erfolgt nun stets in Medien. Medien sind Gegenstände, die von Menschen zu Zeichen gemacht werden, z. B. Gesten, Sprache, Schrift usw.. Medien weisen nach diesem Verständnis stets eine physikalische, eine semiotische und eine pragmatische Dimension auf. Eine Eigenschaft von Medien ist die mediale Reflexivität. Eine mediale Reflexion ist die Spiegelung eines Raumes in einem Aspekt. In einem Medium reflektieren die physikalische, die semiotische und die pragmatische Dimension aufeinander. Ein Beispiel: In der Musik ist der

Laut nur ein Aspekt aus dem Möglichkeitsraum der Luft. Dennoch spiegeln sich in dem Laut die physikalischen Eigenschaften der Luft. In der semiotischen Dimension ist ein Wort nur eine Auswahl aus dem Möglichkeitsraum der Sätze. Dennoch spiegeln sich in dem Wort die semiotischen Eigenschaften der Sätze. In der pragmatischen Dimension ist die mediale Äusserung nur ein Aspekt aus dem Raum möglicher Äusserungen eines Subjekts. Dennoch spiegeln sich in der medialen Äusserung die Eigenschaften des Subjekts, d. h.: Mediale Äusserungen sind nicht identisch mit Subjekten, aber in medialen Äusserungen zeigt sich das Subjekt.

Aneignungsprozesse können also rekonstruiert werden, wenn sich das Subjekt in medialen Äusserungen ausdrückt und die Forscherinnen und Forscher selbst Aneignungsprozesse durchlaufen sind. Damit ist die Möglichkeit der Rekonstruktion von Aneignungsprozessen anhand empirischer Daten gezeigt und zugleich die Reichweite der Analyse begrenzt.

Neben dieser systematischen Grenze besteht für die empirische Forschung eine weitere Grenze in den Verfahren der Datenerhebung: Gegenstand der Forschung wird nur, was dauerhaft fixiert werden kann. Insofern setzt eine empirische Untersuchung von Aneignungsprozessen in Medien immer schon den Gebrauch von (Aufzeichnungs-)Medien voraus. Die Wahl der Aufzeichnungsverfahren ist nun für die Rekonstruktion wesentlich, weil der Sinn von Äusserungen nicht unabhängig von den verwendeten Medien ist (Cassirer 1985).

Mit den Aufzeichnungsverfahren wird festgelegt, welche Äusserungen eines Subjekts als Grundlage der Rekonstruktion von Aneignungsprozessen verwendet werden können – und welche durch die Eigenschaften der Aufzeichnungsgeräte ausgeschlossen werden. Unsere These hier ist nun, dass der Rückgriff auf Bilddaten in einem multimedialen Zugang eine weitergehende Rekonstruktion der Aneignungsprozesse möglich macht als dies durch die Beschränkung auf Text- oder Tonaufzeichnungen möglich ist. Damit erfordert die Navigationsanalyse methodologisch eine Daten-triangulation.

Um die Methodologie der Navigationsanalyse diskutieren zu können ist angesichts der Vielfalt von Online-Lernumgebungen zunächst zu klären, an welcher Art von Online-Lernumgebung die Aufzeichnung erfolgen sollte. Auf technologischer Ebene sind Online-Lernumgebungen Hypertexte. Auf zeitlicher Ebene handelt es sich bei Aneignungsprozessen in hypertextuellen Online-Lernumgebungen um das lineare Entfalten eines nicht-linearen Hypertextes (Kuhlen 1991:33) in den Verlauf der Bearbeitungszeit. Der

linear entfaltete Weg ist jedoch nicht zwingend eine geradlinige Sequenz ohne Redundanzen oder Schleifen. So bezeichnet Landow (1997) Hypertexte als multilinear bzw. multisequenziell: Durch die Navigation, d. h. die Auswahl bestimmter Verknüpfungen aus einer Vielzahl möglicher Verknüpfungen, entsteht ein sequenzieller Nutzungspfad. Häufig reduziert sich die Funktionalität von E-Learningplattformen jedoch auf die Bereitstellung von Dokumenten zum Download. Diese Form des Online-Lernens wird von Jeschke/Keil-Slawik (2004) zu Recht als reines «Dokument Management Center» kritisiert, da der eigentliche Lernprozess aus der Lernumgebung ausgeklammert und in die bereitgestellten Dokumente verlagert wird. Aufzeichnungen des Navigationsverhaltens in einer solchen Distributionsplattform sagen daher wenig über die Aneignungsprozesse aus. Daher ist es erforderlich, eine Online-Lernumgebung zu verwenden, die den Lernprozess in der Plattform belässt. Das ist insbesondere der Fall, wenn das Lernmaterial nicht als für den Druck formulierter Fliesstext, sondern als modularisierter Hypertext bereitgestellt wird (Iske 2002), wie wir das in der Lernumgebung «Lerndorf» realisiert haben (Swertz 2004).

## 2 Aufzeichnungsverfahren

Wir beschränken uns hier auf Ton-, Text- und Bilddaten, wobei der Fokus auf den Bilddaten liegt. Diese Einschränkung ist nicht systematisch begründet, sondern heuristisch durch die verfügbare Technik bedingt. So ist z. B. die Aufzeichnung haptischer oder olfaktorischer Daten derzeit kaum möglich (auch wenn eine solche Aufzeichnung relevant sein könnte).

### 2.1 Tondaten

Tondaten fallen bei der Navigationsanalyse dann an, wenn mittels eines Mikrofons und eines Aufnahmegeräts die Geräusche der Situation festgehalten werden. Die Aufzeichnungen sind in einer Qualität möglich, mit der z. B. Störungen von aussen, eine mögliche schlechte Verständlichkeit des Tons aus der Lernumgebung, Räuspern oder eine Veränderung im Tonfall abgebildet werden können. Welche Geräusche dabei hervorgehoben werden hängt in hohem Masse von der Position und der Art des Mikrofons ab. So ist z. B. die Aufzeichnung der Geräusche in einer Selbstlernphase in einem mit 40 Lernenden besetzten Computerraum möglich, die einzelnen Gespräche bleiben jedoch unverständlich. Die Verwendung eines Mikrofons fokussiert damit die Perspektive auf den einzelnen Lernenden.

Bei der Beobachtung einzelner Lernender können die unbewussten Laute für die Interpretation von Aneignungsprozessen verwendet werden, da implizite Regeln in Erstaunen, Zustimmung, Ablehnung etc. zum Ausdruck kommen. Da Aneignungsprozesse jedoch in hohem Masse an Sprache gebunden sind, bleibt eine solche Analyse unbefriedigend, insbesondere da Äusserungen über explizite Regeln der Aneignungsprozesse auch in Sprache ausgedrückt werden können.

Eine Möglichkeit zur periaktionalen Erhebung von Verbalisierungen ist die Methode des lauten Denkens (Ericsson/Simon 1984, 1994). Dieses Verfahren kann vor allem in der nicht-routinisierten, ersten Begegnung mit einer Lernumgebung als angemessenes Verfahren der Datenerhebung angesehen werden (Oostendorp u. a. 1999). Durch den Einsatz der Methode des lauten Denkens werden vor allem Rationalisierungen und Interpretationen der Lernenden nach Abschluss des Aneignungsprozesses vermieden und aktuelle Gedanken und Gedächtnisinhalte während des Aneignungsprozesses fokussiert<sup>1</sup>. Das laute Denken kann ohne weiteres mit retrospektiven Befragungsmethoden, z. B. Leitfadeninterviews, verbunden werden.

Damit können in Tondaten subjektive Zwecke erfasst werden. Die Rekonstruktion scheitert jedoch, wenn Äusserungen sich beispielsweise auf eine Bildschirmdarstellung beziehen. In solchen Fällen sind Bild- und Textdaten zur Kontextualisierung der Tondaten erforderlich.

## 2.2 Textdaten

Textdaten, in denen der Nutzungspfad der Lernenden festgehalten wird, fallen bei Online-Lernumgebungen in Form von Logdaten an. In medialer Hinsicht sind Logdaten Textdaten, die von einem Internet-Server während des Navigationsprozesses automatisch generiert und aufgezeichnet werden. Bergmann/Meier (2000:431) haben diese Textdaten als «elektronische Prozessdaten» bezeichnet. Es handelt sich um eine passive Protokollierung. Priemer (2004) nennt als Vorteile dieser Protokollierung u. a. die unbemerkte und detailgenaue objektive Aufzeichnung ohne Beeinflussung der Lernenden in authentischen Nutzungssituationen. Als Nachteile sieht er u. a., dass parallel ablaufender Prozesse (z. B. das Arbeiten mit mehreren geöffneten Fenstern) nicht unterschieden werden können, keine Unter-

<sup>1</sup> Bei so genannten «spontanen» oder «unmittelbaren» Äusserungen kann es sich natürlich nicht um Äusserungen handeln, die ohne Beteiligung der Vernunft zustande gekommen wären. Daher ist schon der Versuch, Rationalisierungen gänzlich zu vermeiden, unsinnig.

scheidung zwischen vom Lernenden und vom System erzeugten Aktivitäten (z. B. Pop-Up-Fenster) möglich ist und z. B. die Verweildauer als Dauer des Aufrufs einer Seite nicht ohne weiteres mit der Lesezeit gleichgesetzt werden kann, da in dieser Zeitspanne z. B. auch allgemeine Orientierungsprozesse stattfinden.

Die Logdaten werden nicht nur automatisch aufgezeichnet, sondern können auch automatisch ausgewertet werden. Die automatische Aufzeichnung und Auswertung fokussiert die Perspektive auf grosse Lerngruppen. Aufgezeichnet, d. h. gemessen werden dabei technische Transaktionsdaten. Eine Analyse dieser technischen Transaktionsdaten bleibt, wie Huber / Mandl (1994:12) zutreffend bemerkt haben, oberflächlich. Allerdings enthalten die Transaktionsdaten eindeutige Referenzen auf die abgerufenen Inhalte. Mit Einbezug der abgerufenen Inhalte können die impliziten Regeln der Autodidaktik in Bezug auf die sachlogische Navigation rekonstruiert werden.

Insofern ist der Bemerkung von Priemer (2004): «Ein Rückschluss von den Logfile-Daten auf zu Grunde liegende kognitive Prozesse ist schwierig» nur zum Teil zuzustimmen. Zwar ist dem Hinweis von Wirth / Brecht (1999: 153) zuzustimmen, dass die Interpretation der in den Logdaten rekonstruierbaren Navigationsmuster erschwert wird durch die fehlende Einsicht in die Intentionen der Lernenden, die den Navigationshandlungen zu Grunde liegen. Bezieht man die aufgerufenen Inhalte ein, können durchaus Intentionen dargestellt werden. Diese Darstellung bleibt jedoch gegenüber dem Lernenden notwendig distanziert. Diese Distanz wird im Rahmen der Navigationsanalyse durch die Datentriangulation verringert. Damit wird durch die Datentriangulation gerade auch die Analyse von Fragestellungen möglich, die oben als methodische Schwächen der Logdaten benannt wurden.

## 2.3 Bilddaten

Verfahren der audiovisuellen Verhaltensdokumentation bezeichnet Bergmann (1985) als «audiovisuelle Reproduktionsmedien». Die technische Fixierung ermöglicht eine registrierende Konservierung, die technisch automatisiert und ohne Interpretation abläuft. Bergmann distanziert sich von der Auffassung der «registrierenden Konservierung» als einer reinen Abbildung der Wirklichkeit und weist auf dessen konstruktiven Charakter

und dessen hergestellte Authentizität hin.<sup>2</sup> Ein wesentliches Motiv für die Verwendung von registrierenden Konservierungstechniken in der Forschung sieht Bergman darin, dass sie es erlauben, den Ablauf und die Sinnstruktur eines sozialen Geschehen in den Blick zu nehmen und zu analysieren.

Für eine Navigationsanalyse unter der Perspektive von Aneignungsprozessen ist der Einsatz audiovisueller Reproduktionsmedien von entscheidender Bedeutung, da die Interaktionen der Lernenden mit der Lernumgebung als prozessuales Geschehen den Gegenstand bilden. Zur Analyse des Aneignungsprozesses bietet die Verwendung von audiovisuellen Reproduktionsmedien daher ein besonderes Potenzial: Der Prozess wird in seinem Ablauf registriert und vermittels der Registrierung zum Gegenstand der Beobachtung und Analyse.

Damit ist eine Verschiebung von Messung und Interpretation verbunden: Während bei der teilnehmenden Beobachtung oder einem Interview Messvorgang und Interpretation nicht voneinander zu trennen sind (Bergmann spricht hier von einem primären Sinnzusammenhang als sich vollziehendes Geschehen und einem sekundären Sinnzusammenhang als Darstellung bzw. Interpretation eines vollzogenen Geschehens), kann durch die Aufzeichnung die Messung und die Interpretation voneinander getrennt werden. Dabei ist der Messvorgang nicht interpretationsfrei. Durch die Verlagerung in die Technik ist nach der Festlegung der Perspektive und des Verfahrens die Messung jedoch mit einem unabhängig von den Forschenden sich stets identisch wiederholenden Ablauf verbunden. Mit diesem Vorteil ist gleichzeitig der Nachteil verbunden, dass die Interpretation nur anhand der durch die Messung eingeschränkten Perspektive erfolgen kann. Die Wahl der Perspektive muss daher bei der Interpretation berücksichtigt werden, indem z. B. expliziert wird, welche Prozesse nicht berücksichtigt werden konnten, weil sie durch die Perspektiventscheidung ausgeschlossen wurden.

<sup>2</sup> «Denn was heisst hier <wirklich>? Zur <Wirklichkeit> eines sozialen Geschehens gehört ja gerade das, was seine methodologische Fixierung für die soziologische Analyse notwendig macht – seine Flüchtigkeit. Aber eben mit seiner Fixierung büsst ein soziales Geschehen seine Flüchtigkeit ein. Demnach ist die audiovisuelle Aufzeichnung eines sozialen Geschehens keineswegs die rein de-skriptive Abbildung, als welche sie zunächst erscheinen mag, ihr ist vielmehr in ihrer zeitmanipulativen Struktur grundsätzlich ein konstruktives Moment eigen.» (Bergmann 1985: 317)

Als methodischen Vorteil der Verwendung von elektromagnetischen Aufzeichnungen nennt auch Bohnsack (1999: 144) die Trennung von Datenerhebung und Interpretation, da bei der Datenerhebung die Daten nicht durch die Sprache eines Beobachters gefiltert werden und durch die Aufzeichnung der nachträglichen Transkription und Interpretation zugänglich werden. Auf forschungsmethodologischer Ebene ermöglicht dies vor allem eine intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretationsleistung des Beobachters. Dabei übersieht Bohnsack jedoch, dass auch die Aufzeichnung eine Interpretation darstellt, die z. B. durch die Sprache eines Beobachters gefiltert wird, indem der Beobachter seine Beobachtungsabsicht im für die Erstellung des Logfiles verwendeten Algorithmus ausdrückt.

Die gleichzeitige Aufzeichnung sowohl auditiver als auch visueller Daten ermöglicht nach Wagner-Willi (2004) die weitgehende Bewahrung der soziale Situationen kennzeichnenden Verschränkung von Sequenzialität und Simultaneität.<sup>3</sup> Der Begriff der Sequenzialität betont die zeitliche Anordnung sozialen Handelns als Nacheinander, wohingegen der Begriff der Simultaneität die räumliche Anordnung als Nebeneinander betont: «Während das idealtypische Grundmodell für die Sequenzialität der in einem Nacheinander geordnete Text liefert, kann als idealtypisches Grundmodell für Simultaneität das Bild gelten.» (Wagner-Willi 2004: 53). Vor allem bei Forschungsmethoden, bei denen die sprachlichen Äusserungen und deren Transkriptionen als Texte im Vordergrund stehen und die auf auditiven Aufzeichnungsverfahren beruhen, sind simultane Aktivitäten nur bedingt der Analyse zugänglich, und zwar insofern sie auditiv ausgedrückt werden: Nonverbal-expressive Aktivitäten können demzufolge nicht berücksichtigt werden. Wagner-Willi kritisiert, dass das Potenzial audiovisueller Verfahren, sich dem Forschungsgegenstand in simultaner Perspektive über die «die körperlich-räumlich-materielle Handlungspraxis zu nähern» nicht hinreichend erkannt und berücksichtigt wird. Nach Wagner-Willi liegt das Potenzial der Verfahren der audiovisuellen Aufzeichnung im Gegensatz zu rein auditiven Verfahren gerade in der Konservierung der Verschränkung der Sequenzialität und Simultaneität sozialer Situationen. «Simultaneität finden wir also im Hinblick auf die sich zugleich, mit- und nebeneinander vollziehenden Aktivitäten.» Damit wird deutlich, dass die hohe Datenrate

<sup>3</sup> Wagner-Willi bezieht sich mit ihren Ausführungen auf das Verfahren der video-gestützten Beobachtung, die im Folgenden auf das Verfahren der Bildschirmaufzeichnung übertragen wird.

technischer Aufzeichnungsverfahren eine dichtere Darstellung der Situation ermöglicht.

Bei der Aufzeichnung visueller Daten zum Zwecke der Navigationsanalyse legt die verwendete Technik die Perspektive fest: Zum einen kann eine Szene mit einer Videokamera aufgezeichnet werden. Zum anderen kann die für die Lernenden sichtbare Bildschirmdarstellung aufgezeichnet werden. Die Techniken können kombiniert werden, die Wahl einer Perspektive schränkt jedoch die erhobenen Daten ein:

- Die Bildschirmaufzeichnung legt die Perspektive auf den Bildschirm fest.
- Die Videoaufzeichnung ermöglicht es, die Lernenden mit ihrer Mimik und Gestik zu betrachten. Wenn die Lernenden aufgezeichnet werden, ist die Perspektive auf die Lernenden festgelegt.

Bei Verwendung der Bildschirmaufzeichnung sind folgende Kombinationen des Vorhandenseins von Daten sind im Rahmen der Navigationsanalyse möglich:<sup>4</sup>

- Es liegen Bild- und Tondaten vor: In diesem Fall navigiert der Nutzer in der Lernumgebung und verbalisiert während der Navigation. Visuelle und verbale Daten ergänzen sich gegenseitig. So wird beispielsweise analysierbar, ob die Untersuchungsperson Begriffe oder Sätze aus einem vorliegenden Text aufgreift, wo sie beim Lesen ins Stocken gerät oder das Lesen unterbricht, an welchen Stellen sie Kommentare oder Bewertungen einfügt u. ä.
- Es liegen Bild-, aber keine Tondaten vor: Die Analyse von Aneignungsprozesse ist generell auch dann möglich, wenn keine Verbalisationen vorliegen, und zwar aufgrund beobachtbarer Handlungen oder aufgrund der Sequenz der aufgerufenen Seiten. Aber auch innerhalb einer Seite werden Navigationsformen zum Gegenstand der Navigationsanalyse, wenn z. B. Nutzer die Maus über den Bildschirm bewegen, ohne dabei zu verbalisieren. Analog zum Mitgehen des Fingers beim Lesen eines Buches kann die Mausbewegung als Aufmerksamkeitsfokus interpretiert werden<sup>5</sup>. Als spezieller Fall der Mausbewegung als Aufmerksamkeits-

<sup>4</sup> Die Kombinationen mit den Textdaten (Logdaten) bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt, da die Logdaten bei jedem der im weiteren genannten Fälle aufgezeichnet werden.

<sup>5</sup> Auf dieser Mausbewegung beruht das Verfahren des «AttentionTracking» ([www.mediaanalyzer.de](http://www.mediaanalyzer.de)) zur Analyse von Aufmerksamkeitsverläufen. Im

fokus innerhalb der Navigationsanalyse kann das Zeigen auf ein Objekt zur Erklärung verstanden werden.

### 3 Triangulation von Text-, Ton- und Bilddaten

Es wurde deutlich, dass die Aufzeichnung von Text-, Ton- und Bilddaten eine geeignete Grundlage für die Navigationsanalyse darstellt. Wir vermuten nun, dass die Interpretation in der Verbindung der drei Aufzeichnungsverfahren eine bessere Annäherung an Aneignungsprozesse ermöglicht als die Interpretation der einzelnen Daten. Diese Rekonstruktion mit Hilfe unterschiedlicher Aufzeichnungsverfahren dient dabei weniger als Strategie der Validierung der Ergebnisse der einzelnen Methoden<sup>6</sup>, sondern zielt darauf ab, die Analyse auf eine breitere und tiefere Basis zu stellen.

#### 3.1 Zum Begriff der Triangulation

Ausgangspunkt der Triangulation ist hier der Umstand, dass die erhobenen Bild-, Ton- und Textdaten eine je spezifische mediale Perspektive auf ein und denselben Aneignungsprozess liefern und durch dieses komplementäre Verhältnis eine dichte Darstellung ermöglichen. Die Relationierung der Perspektiven ist damit ein wichtiger Schritt der Analyse:

- Die Textdaten (Logdaten) werden im Kontext der Tondaten (Verbalisierung) und der Bilddaten (Handlungen) analysiert und interpretiert;
- Die Tondaten (Verbalisierungen) werden auf im Kontext der Textdaten (Logdaten) und Bilddaten (Handlungen) analysiert und interpretiert;
- Die Bilddaten (Handlungen) werden im Kontext der Tondaten (Verbalisierungen) und der Textdaten (Logdaten) analysiert und interpretiert.

Betont wird damit der komplementäre und divergente<sup>7</sup> Charakter der durch die unterschiedlichen Methoden erhaltenen Daten.<sup>8</sup> Aufschlussreich sind

---

Unterschied zur Navigationsanalyse ist u. a. beim «AttentionTracking» die Bewegung der Maus zusätzlich mit dem Klicken der Maustaste verbunden. Mit der Kombination der Methode des «cursor tracking with interface capture» arbeitet auch Janni Nielsen (2004).

<sup>6</sup> Zur Kritik am Konzept der Triangulation als Validierung, vgl. Flick 2004: 18f; Denzin / Lincoln 1994.

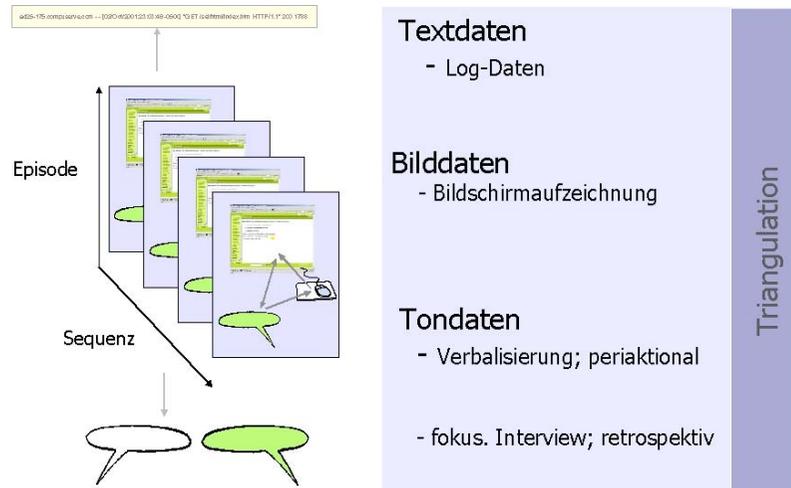
<sup>7</sup> «In der ethnographischen Forschungspraxis führt die Triangulation von Datensorten und Methoden sowie von theoretischen Perspektiven zu erweiterten Erkenntnismöglichkeiten, die sich aus Konvergenzen aber mehr noch aus den Divergenzen, die sie hervorbringen bzw. produzieren, speisen.» (Flick 2004: 66)

<sup>8</sup> So verweist z. B. Bohnsack (1999:146) auf die Vorteile der komplementären Verwen-

demnach bei der Datentriangulation sowohl die Übereinstimmungen als auch die Diskrepanzen<sup>9</sup>, wobei die letzteren in besonderer Weise nach zusätzlichen theoretischen und empirischen Klärungen verlangen (Flick 2004: 49; 52).

Steht die Rekonstruktion und Analyse von Aneignungs- und Verstehensprozessen im Vordergrund, reicht der Rückgriff auf allgemeine statistische Kennzahlen des Navigationsverhaltens wie Zugriffsstatistiken (Logdaten) oder auch physiologische Messungen oder Eyetracking nicht aus (vgl. Huber/Mandl 1994). Diese Daten lassen bestenfalls in sehr eingeschränkter Weise Antworten auf die zur Diskussion stehenden Fragen zu. In Anlehnung an Olson et al. (1984: 254) stehen bei der Navigationsanalyse weniger die statistischen Kennzahlen im Vordergrund, die aus den Logdaten errechnet werden können, wie z. B. die Verweildauer auf Seiten (s. o.), sondern vielmehr die Aneignungs- und Verstehensprozesse, die diesen zugrunde liegen. Diese Prozesse bilden den Gegenstand der Navigationsanalyse.

Wir haben daher in der Absicht einer methodologischen Triangulation (vgl. Denzin 1970) eine Navigationsanalyse entwickelt, die auf dem Einsatz unterschiedlicher Verfahren der Datenerhebung beruht. Den der Navigationsanalyse zugrunde liegenden Daten liegen unterschiedliche Methoden zugrunde (Methoden-Triangulation, vgl. Denzin 1970):



zung der teilnehmenden Beobachtung und des Interviews.

<sup>9</sup> Vgl. «reflexive Triangulation» (Hammersley / Atkinson 1983: 200, nach: Flick 2004: 52)

Die im Rahmen der Navigationsanalyse erhobenen Daten bilden den Prozess der Navigation einschliesslich der Zwischenschritte und der Zwischenergebnisse ab. Damit werden sowohl die Ebene der Handlung als auch auf der Ebene der sprachlichen Äusserungen abgebildet und analysierbar.

### 3.2 Triangulation von Bilddaten mit Ton- und Textdaten

Welchen Beitrag kann nun die Triangulation von Bild-, Text- und Tondaten bei der Navigationsanalyse leisten?

#### 3.2.1 Projektökonomie

Logdaten stellen eine spezifische Art der Aufzeichnung und Transkription des Navigationsprozesses dar. Durch die Logdaten wird eine Abfolge von Seiten (Navigationsprozess) in eine digitale Textdatei übersetzt, also von im voraus festgelegte Algorithmen transkribiert. Es handelt sich um eine formale, automatisierte Beschreibung bzw. Analyse von visuellen Daten (Sequenz der Webseiten, d. h. der Bilder auf dem Bildschirm). Diese formalen Regeln entsprechen genau den durch die Logdaten protokollierten Reaktionen des Webservers.

Logdaten können zwar aus Bilddaten rekonstruiert werden. Die automatische Aufzeichnung stellt jedoch eine Effizienzsteigerung dar, da die in den Logdaten enthaltenen Informationen nicht vom Forscher manuell ermittelt werden müssen. Auch die digitale Weiterverarbeitung wird vereinfacht.

#### 3.2.2 Kontextualisierung

Über den Aspekt der Projektökonomie hinaus bedeutet die Berücksichtigung visueller Daten innerhalb der Navigationsanalyse eine Erweiterung der Analyse- und Interpretationsmöglichkeiten. Durch die Einbeziehung und Berücksichtigung visueller Daten wird die konkrete Situation als Kontext der Handlungen der Lernenden Gegenstand der Navigationsanalyse. So ist beispielsweise erkennbar, auf welche Elemente des Kontextes sich Verbalisierungen beziehen und aus welchen potentiellen Möglichkeiten ausgewählt wurde.

Anhand der Handlungen wird nicht nur erkennbar, wie sich die Lernenden durch den Hypertext bewegen (das ist in der Regel auch anhand der Logdaten rekonstruierbar), sondern aus welchen Möglichkeiten sie ausgewählt haben, für welche Optionen sie sich entschieden haben – und welche verworfen wurden. Anhand der Verbalisierungen wird erkennbar, welche

Interpretationen und Annahmen den Kontext und die Grundlage der Navigationshandlungen bilden.

Verbalisierungen, die auf den Kontext und die Handlungssituation verweisen, können in die Interpretation mit einbezogen werden, da der Kontext aufgrund der aufgezeichneten Bilddaten der Analyse zugänglich ist (z. B. «Das hier ist klar. Aber was bedeutet das?»; «Wo komme ich hier hin?»).

Durch die Einbeziehung und Berücksichtigung visueller Daten wird die Perspektive der Logdaten um die konkrete Situation als Kontext der Handlungen des Nutzers in der Navigationsanalyse ergänzt. Durch die Kombination von auditiven mit visuellen Daten können Aussagen der Nutzenden in die Navigationsanalyse einbezogen werden, die auf die Handlungssituation und den Kontext verweisen. Darüber hinaus werden im Rahmen der Navigationsanalyse Handlungen des Nutzers analysierbar, die über die in den Logdaten aufgezeichneten Reaktionen des Servers auf die Aktionen (Eingaben) des Nutzers hinausgehen, wie z. B. das Anfertigen von handschriftlichen Notizen während des Navigationsprozesses.

### 3.2.3 Informationsgewinn durch visuelle Daten

Neben der Projektökonomie und der Kontextualisierung bedeutet die Berücksichtigung visueller Daten innerhalb der Navigationsanalyse eine Erweiterung der Analyse- und Interpretationsmöglichkeiten. So werden die den Logdaten nicht zugänglichen Bereiche innerhalb der Navigationsanalyse zum expliziten Forschungsgegenstand.

Durch das Einbeziehen und Berücksichtigen visueller Daten, vor allem in Kombination mit periaktionalen Verbalisierungen, wird die Perspektive der Logdaten um die subjektiven Interpretationen der Nutzer während des Navigationsprozesses ergänzt. Es ist nicht nur das wie der Navigation in der Lernumgebung analysierbar, sondern darüber hinaus auch das warum. Anhand der Bilddaten und der Tondaten werden die Interpretationen und Annahmen der Nutzer zum Gegenstand der Untersuchung.

Anhand der visuellen Daten werden darüber hinaus Navigationsmuster und Aneignungsformen deutlich, wie z. B. das durch das Medium Buch geprägte Auswählen in Navigationsleisten «von oben nach unten» oder «von links nach rechts», die aus den Logdateien ungleich aufwendiger zu erkennen sind und nicht immer als bewusst-absichtsvolle Strategie über die Verbalisierungen zugänglich sind. Darüber hinaus werden Navigationsformen erkennbar, die auf der Grundlage von Logdaten aus technischen

Gründen überhaupt nicht analysierbar sind, wie z. B. das Arbeiten mit mehreren Fenstern.

### 3.2.4 Intermediale Interpretation

Ein methodologischer Vorzug der Triangulation besteht dabei darin, dass die Interpretation desselben Prozesses anhand von Tondaten, Bilddaten oder Textdaten zu Interpretationsdifferenzen bei einem Auswerter führen kann: Die Tondaten legen derselben Person eine andere Interpretation nahe als die Bilddaten desselben Prozesses. Diese Interpretationsdivergenzen sind nun kein Abbildungsfehler, sondern Ausdruck der Aneignungsprozesse der Forscherinnen und Forscher.

Durch die Berücksichtigung dieser Wahrnehmungsdivergenzen können zum einen die Einflüsse der Aneignungsprozesse der Forschenden sichtbar werden, zum anderen ist eine dichtere Beschreibung insbesondere der impliziten und expliziten Regeln der Lernenden möglich.

### 3.2.5 Subjektive Perspektive

Ein Ziel der Navigationsanalyse ist die Rekonstruktion subjektiver Aneignungsprozesse. Bei der Analyse der Bildschirmaufzeichnung wird eine Annäherung an die subjektive Perspektive der Interviewten dadurch erreicht, dass die Forscherinnen und Forscher die Aufzeichnung in derselben Position und Perspektive betrachten können, in der die Interviewten bei der Aufzeichnung gewesen sind. Der Raum, der verwendete Computer und die Darstellung am Bildschirm können identisch sein. Diese Perspektive suggeriert ähnliche Handlungsoptionen für die Forschenden wie sie für die Lernenden bestanden haben – auch wenn eine Navigation tatsächlich nicht möglich ist. Dadurch wird z. B. die Wahrnehmung von Differenzen induziert, die Anlass für die beabsichtigte Analyse impliziter und expliziter Regeln werden.

## 4 Fazit und Ausblick

Die Methodologie der Navigationsanalyse als Kombination von Bild-, Ton- und Textdaten beleuchten genau die Stellen des Aneignungsprozesses, die bei der gegenwärtig vorherrschenden Analyse von Navigationsprozessen in Form der Logdaten-Analyse unterbelichtet bleiben. Durch die Methoden-Triangulation wird sowohl der Forderung im Kontext der Forschung zum Lauten Denken wie auch der Logdaten-Analyse Rechnung getragen, die jeweiligen Ergebnisse rückzubinden an Daten aus weiteren Methoden.

In diesem Beitrag wurde gezeigt, dass Bilddaten unverzichtbare Informationen zur Analyse des Online-Navigationsverhaltens liefern.

Dabei wird die vorgeschlagene Daten- und Methodentriangulation Marotzkis (1999: 80) Forderung gerecht, dass die Wahl des Triangulierungssets theoretisch zu begründen sei. Wir verbinden daher in unserem derzeit laufenden Forschungsprojekt die durch Aufzeichnung der Bildschirm-inhalte erfasste Bilddaten mit den durch lautes Denken erhobenen Audio-daten und den durch Logdaten erfasste Textdaten.

Wir haben gezeigt, dass die Rekonstruktion von Aneignungsprozessen nicht mit Bilddaten alleine, sondern erst auf mit der Triangulation von Bild- Text- und Tondaten möglich ist. Diese Triangulation ist in Online-Lernumgebungen in einer Form möglich, die in anderen Lernszenarien nicht realisiert werden kann. Damit erweisen sich Online-Lernumgebungen als ein Datenerhebungsinstrument, mit dem die empirische Untersuchung von Aneignungsprozessen realisierbar ist.

#### Literatur

- Bergmann, J. (1985): Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit. In: Bonss, W.; Hartmann, H. (Hg.): *Entzauberte Wissenschaft: Zur Realität und Geltung soziologischer Forschung*. Göttingen: Schwartz, S. 299–320.
- Bergmann, J.; Meier, C. (2000): Elektronische Prozessdaten und ihre Analyse. In: Flick, U. ;Kardorff, E. v.; Steinke, I. (Hg.): *Qualitative Sozialforschung*. Hamburg: Rowohlt.
- Cassirer, Ernst (1985): Form und Technik. In: Orth, E.W.; Krois, J.M.; Ernst Cassirer. *Symbol, Technik, Sprache*. Felix Meiner Verlag: Hamburg.
- Bohnsack, R. (1999): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Denzin, N. K. (1970): *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago, Ill.: Aldine.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (1994): *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif. [u. a.]: Sage.
- Ericsson, K. A.; Simon, H. A. (1984, 1999): *Protocol analysis: verbal reports as data*. Cambridge, Mass. [u. a.]: MIT Press.
- Flick, U. (2004): *Triangulation: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Hammersley, M.; Atkinson, P. (1983): *Ethnography: principles and practice*. London u. a.: Tavistock Publ.
- Hönigswald, Richard (1927): *Über die Grundlagen der Pädagogik*. Ernst Reinhardt: München
- Huber, G. L.; Mandl, H. (1994): *Verbale Daten: eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim [u. a.]: Beltz, Psychologie-Verl.-Union.
- Iske, S. (2002): *Vernetztes Wissen: Hypertext-Strategien im Internet*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jeschke, S.; Keil-Slawik, R. (2004): *Next Generation in eLearning Technology – Vom <Typographischen Objekt> zum <Ausführbaren Prozess>*. <[http://www.math.tu-berlin.de/~sabina/Publications/conf\\_proc\\_gmd.pdf](http://www.math.tu-berlin.de/~sabina/Publications/conf_proc_gmd.pdf)>, (14.04.05).
- Kuhlen, R. (1991): Hypertext. *Ein nicht-lineares Medium zwischen Buch und Wissensbank*. Berlin u. a.: Springer.
- Landow, G. P. (1997): *Hypertext 2.0: Hypertext – the convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore, Md. [u. a.]: Johns Hopkins Univ. Press.
- Marotzki, W. (1998): Ethnographische Verfahren in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Jüttemann, G.; Thomae, Hans (Hg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim: S. 44–59.
- Meder, N. (2003): Didaktische Anforderungen an Lernumgebungen. In: Ehlers, Ulf-Daniel (Hg.): *E-Learning-Services im Spannungsfeld von Pädagogik, Ökonomie und Technologie: L3-lebenslanges Lernen im Bildungsnetzwerk der Zukunft*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 50–69.
- Nielsen, Janni (2004): *Capturing Thoughts, Capturing Minds? – From Think Aloud to Participatory Analysis*. <<http://ep.lib.cbs.dk/download/ISBN/x656444079.pdf>>, (14.04.05).
- Olson, G.; Duffy, S.; Mack, R. (1984): Thinking-Out-Loud as a Method for Studying Real-Time Comprehension Processes. In: Kieras, D. E. (1984): *New methods in reading comprehension research*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Oostendorp, H. v.; Mul, S. d. (1999): Learning by exploration: Thinking aloud while exploring an information system. In: *Instructional Science*, 27, S. 269–284.

- Priemer, B. (2004): Logfile-Analysen: Möglichkeiten und Grenzen ihrer Nutzung bei Untersuchungen zur Mensch-Maschine-Interaktion. In: *MedienPädagogik* 2.6.2004. <[www.medienpaed.com/04-1/priemer1.pdf](http://www.medienpaed.com/04-1/priemer1.pdf)>
- Swertz, C. (2004): *Didaktisches Design: ein Leitfaden für den Aufbau hypermedialer Lernsysteme mit der Web-Didaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Unz, D. (2000): *Lernen mit Hypertext*. Münster u. a.: Waxmann.
- Wagner-Willi, M. (2004): Videointerpretation als mehrdimensionale Mikroanalyse am Beispiel schulischer Alltagsszenen. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5, S. 49–66.
- Wirth, Werner; Brecht, Michael: Selektion und Rezeption im WWW: eine Typologie. In: Wirth, Werner (1999): *Selektion im Internet: empirische Analysen zu einem Schlüsselkonzept*. Opladen u. a.: Westdeutscher Verlag. S.149–180.



Sven Kommer und Ralf Biermann

25.3.2005

### **Video(technik) in der erziehungswissenschaftlichen Forschung**

#### *Möglichkeiten zum Einsatz von Videoaufzeichnungen*

Medienwelten sind heute über weite Strecken immer auch Bilderwelten. Die Glaubwürdigkeit von Nachrichten wird durch das Hinzufügen von Bildern ungemein erhöht – auch wenn diese manchmal aus anderen Kontexten stammen. Der Zuschauer wird zum eingebetteten Augenzeugen, die Meldungen «augenfällig». Musik wird in Videoclips von mehr oder weniger schnellen Bildfolgen begleitet, und so mache Zeitung hat heute mehr Bilder zu bieten als Text. Selbst unsere Arbeitsgeräte wie Computer oder Kopierer basieren auf einer grafischen – und somit visuellen – Nutzeroberfläche. Grafische Symbole stehen für Funktionen, die manch einer nur über das Icon selbst beschreiben bzw. zuordnen kann. Wer am PC mit Word arbeitet, dem dürfte das Disketten-Symbol zum Abspeichern von Daten wohl bekannt sein. Aber auch jenseits der digitalen Welten ist unser Leben icon-gesteuert. Man denke nur an die Zeichenwelt eines modernen Flughafens. Und: die grafische CI einschliesslich des Firmenlogos wird mit viel Aufwand entwickelt, kommuniziert sie doch das Image der Firma und muss zugleich einen hohen Wiedererkennungswert haben. Wer denkt beim Anblick eines dreigliedrigen Sterns umgeben von einem Kreis nicht gleich an eine grosse deutsche Automobilmarke?

Kurz: Das Bilderverbot ist längst überholt, Symbole und Bilder helfen, unsere Gesellschaft zu organisieren. Der enorme technische Fortschritt in den letzten Jahrzehnten, der den technischen Bildmedien eine immer grössere Verbreitung beschert hat, beschleunigt diese Entwicklung nicht unwesentlich. PDAs, Handhelds, UMTS und digitales Fernsehen mit immer kleineren und leistungsfähigeren Geräten erobern unsere Welt. Und

selbst wenn dabei auch anderer Content distribuiert wird, ist doch die Bedienung immer stärker an Symbole und Grafiken gebunden oder wird durch diese zumindest im hohen Mass begleitet.

Wenn nun diese Symbole nicht auf verbaler/schriftlicher Ebene und somit auch unbewusst verwendet werden, stellt sich die Frage, wie Informationen über die hier entstandenen Handlungsroutinen erhoben und für den wissenschaftlichen Erkenntnisgewinn nutzbar gemacht werden können. Die traditionelle Möglichkeit, über Interviews auf verbale Explikationen der Proband/innen zurückzugreifen, greift für manche Fragestellung zu kurz<sup>1</sup>. Die visuelle Zentrierung der aktuellen Medienlandschaft fordert immer mehr den Einbezug neuer, jetzt auch am Bild orientierter Forschungsmethoden.

Weiterhin gehen wir davon aus, dass die zunehmende Komplexität subjektiver Lebenswelten durch die Einbeziehung visueller Methoden besser erfasst werden kann. Indem nun videographiert wird, können wir Aktionen und Ereignisse festhalten, die in Interviews nicht erfasst werden können. Allerdings liegen für derartige Vorgehensweisen bisher kaum ausgearbeitete Methoden vor. In diesem Artikel stellen wir unsere Arbeit mit Videomaterial vor, das im Forschungsprojekt Medienbiographien mit Kompetenzgewinn im Rahmen des KGBI<sup>2</sup> erhoben und bisher ausgewertet wurde.

#### **Das Projekt «Medienbiografien mit Kompetenzgewinn»**

Ziel des Forschungsprojekts «Medienbiografien mit Kompetenzgewinn» ist es zunächst einmal gendersensibel einen vertieften Einblick in die Medienbiografien und die aus diesen erwachsenen medialen Habitualisierungen von Jugendlichen (9. Klasse Haupt- und Realschule) und (als Kontrastgruppe) PH-Studierenden der ersten Semester zu erhalten.

<sup>1</sup> Als Beispiel sei der Autodidakt genannt, der sich ohne Hilfe von Personen oder Literatur durch die grafisch dargestellte Symbolleiste eines PC-Programms hangelt und somit deren Beschreibung meist nicht erfährt. Bleibt man mit dem Mauszeiger über dem Symbol, werden zwar meist die Namen und/oder die Funktion der Symbole angezeigt, aber ob diese Einblendung später noch genutzt oder geschweige denn benannt werden kann, darf – auch aufgrund von unserer Interviewerfahrung in diesem Bereich – bezweifelt werden.

<sup>2</sup> Hochschulartenübergreifendes Kompetenzzentrum für Genderforschung und Bildungsfragen in der Informationsgesellschaft; Leitung Prof. Dr. Sylvia Buchen. Gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg. Weitere Informationen unter <<http://www.kgbi.info>>.



Eine weitere Untersuchungsdimension stellt die Ausprägung von Medienkompetenz bei den Proband/innen dar, wobei die Neuen Medien im Vordergrund stehen.

Grundlegend ist dabei die Annahme, dass Medien längst zu einer wirkmächtigen Sozialisationsinstanz geworden sind und damit auch einen kaum zu unterschätzenden Anteil an den Prozessen des <doing gender> (Kotthoff 2003) haben. Und dies sowohl bei der reinen Rezeption wie auch im Rahmen eines aktiven Umgangs mit den Medien (Schreiben, Recherchieren, Chatten, Basteln etc.). Da es sich hier aber – ähnlich wie im Fall der von Kommer (1996) beschriebenen Strukturen im Feld der Werbung – um rekursive Prozesse handelt, bleiben die Habitualisierungen (Bourdieu 1997; 1992) nicht ohne Folgen für das Selbstbild der Jugendlichen. So soll dann auch untersucht werden, in welchem Verhältnis die Selbstzuschreibungen der Befragten hinsichtlich ihrer Medienkompetenz zu dem beobachtbaren aktiven Umgang mit den Medien (Internet, Computer) steht. Mit Blick auf den aktuellen Stand der Diskussion ist zu vermuten, dass sich zwischen Jungen und Mädchen gerade in diesem Bereich deutliche Unterschiede im Sinne traditioneller und persistenter Rollenzuschreibungen (vgl. Wetterer 2004) finden. Im Bereich der neuen Medien deuten alle Daten darauf hin, dass es hier bisher noch nicht einmal zu einer «rhetorischen Modernisierung» nach Wetterer (2004) gekommen ist. So liegt (auch mit Blick auf eigene Vorstudien) die Vermutung nahe, dass Mädchen ihre Kompetenz eher unterschätzen, während Jungen sie tendenziell überschätzen. Nicht selten gelingt es den Jungen durch die Form ihrer Selbstinszenierung (Nutzung von Fachtermini, häufiges Reden über die Technik etc.), Aussenstehenden den Eindruck einer weitreichenden Computerkompetenz zu vermitteln – auch wenn es mit dieser dann in konkreten Handlungssituationen nicht so weit her ist (Thimm 2004).

Erfahrungen aus vorangegangenen Projekten (Fromme/Kommer 1996), aber auch die Rezeption aktueller Texte (Schäffer 2003, Niesyto 2003) machten im Vorfeld deutlich, dass gerade im Kontext multimedialer Lebenswelten von Heranwachsenden die ausschliessliche Nutzung von verbalen Selbst-Explikationen in qualitativen Interviews nicht immer ausreicht, um die medialen Handlungspraxen der Befragten im Sinne der Forschenden adäquat zu erfassen.<sup>3</sup> Die so evozierten (und zunächst auch

gewollten) subjektiven Perspektiven der Befragten sind für die Forschenden – die in den allermeisten Fällen nicht Mitglieder der einschlägigen Szenen sind – nur unter Einbeziehung von vielfältigem Kontextwissen (u. a. technischem Wissen) wie auch dem Wissen um interne Sprachspiele und Symbolisierungsweisen sinnvoll zu analysieren. Ein Beispiel mag dies verdeutlichen: Im Rahmen einer Untersuchung zur Nutzung von Computerspielen berichtete eine Gruppe von Jugendlichen, sie würden auch «programmieren». Erst mit der Zeit und durch intensives Abfragen der hier gemeinten Handlungsvollzüge stellte sich heraus, dass damit lediglich das Installieren von Spielen auf dem Rechner gemeint war. Ein weiteres Beispiel stellt dann auch die in jüngster Zeit aktuelle Debatte um das «Programmieren» von Viren und Würmern durch Jugendliche (Skript-Kiddies) dar. Zeigt sich doch meist rasch, dass es sich hier nur in wenigen Fällen um das autonome, kreative und eigenständige Generieren neuer Codes handelt: In der überwiegenden Zahl der Fälle kommen vielmehr frei verfügbare «Virenbaukästen» zum Einsatz, mit deren Hilfe sich auch ohne weitergehende Programmierkenntnisse entsprechende Schädlinge zusammenstellen lassen.<sup>4</sup> Das Herauspräparieren solcher Feinheiten jugendlicher Mediennutzung setzt ein vertieftes Fachwissen der Interviewer und Interviewerinnen voraus, die für solche Fälle sensibilisiert sein müssen.

Auf einen weiteren Aspekt, der insbesondere bei der Bearbeitung von Kompetenz-Fragen relevant ist, macht Mrochen (2001) aufmerksam: Bei seinen – für die Supervision in der sozialen Arbeit – ausgearbeiteten Kompetenzstufen findet sich als erste Stufe von Kompetenzentwicklung die «unbewusste Inkompetenz» (Mrochen 2001: 18). Eine Dimension, die sich aus unserer Sicht durchaus auf das Feld der Mediennutzung übertragen lässt: Die Userinnen und User sind sich ihrer Kompetenzmängel gar nicht bewusst und von daher auch nicht in der Lage, diese von sich aus zu benennen. Ebenso ist eine «unbewusste Kompetenz» zu denken: In den alltäglichen Handlungsrouninen fehlt das Bewusstsein für die bereits erworbenen Kompetenzen. Auch hier stellt sich die Frage, inwieweit es

---

gelesen werden. So zeigen die bisherigen Erfahrungen bei der Auswertung des uns vorliegenden Materials, dass die intensiven Analysen der Interviews durch die Analysen der Videos eher gestützt und ergänzt werden.

<sup>4</sup> Aus unserer Sicht ist dann die von Schäffer (2003) eingehend analysierte Aussage Jugendlicher, sie könnten über das WWW Software auf fremden Rechnern löschen, mehr als fragwürdig.

---

<sup>3</sup> Dies soll aber keinesfalls als Kritik an der Methode des qualitativen Interviews  
3 / 20

immer gelingt, bei der Analyse von Verbaldaten eine ausreichende Tiefenschärfe zu erreichen.

Geht es bei den bisher genannten Punkten vor allem darum, die Befunde qualitativer Interviews durch videogestützte Beobachtungen zu ergänzen und um eine zweite Beobachterperspektive zu erweitern (und eventuell auch zu kontrastieren), macht in der jüngeren Vergangenheit vor allem Niesyto (2003; 2001) darauf aufmerksam, dass die bisherige Fokussierung der Jugendforschung auf Verbaldaten Gefahr läuft, an der Lebenswelt der Beforschten vorbeizuzielen. Sieht er doch insbesondere in den weniger gut situierten Milieus und Jugendkulturen eine starke Dominanz des visuell-ästhetischen Diskurses, der nicht mehr in Sprache übertragen werden kann. Die Verbalisierungsfähigkeiten dieser Jugendlichen treten – so die These – immer stärker hinter andere Ausdrucksformen zurück. So fällt es nicht nur schwer, habitualisierte Handlungsvollzüge in eine sprachlich-reflexive Dimension zu übertragen (eine Erfahrung, die bereits im Kontext der Entwicklung von Expertensystemen gemacht wurde), sondern es erscheint geradezu unmöglich, multidimensional-ästhetisch gelagerte Ausdrucksformen in Sprache zu übersetzen. Diese Anregung wird im Rahmen des Projekts ebenfalls aufgegriffen, allerdings findet die Realisation nicht mit Video, sondern in Form einer multimedialen Präsentation (s. u.) statt.

### Exkurs: (Audio-)Visuelle Daten im Forschungsprozess

Seit dem Aufkommen von fotografisch<sup>5</sup> erzeugten bewegten und unbewegten Bildern werden diese für wissenschaftliche Zwecke genutzt. Grob skizziert lassen sich dabei drei Dimensionen der Nutzung unterscheiden:

- *Bilder als Beobachtungshilfe und Dokumentation.* Sowohl Fotografie wie auch die verschiedenen Formen des bewegten Bildes erlauben es, Situationen aller Art zu dokumentieren und so eine Grundlage für spätere Auswertungen zu schaffen. Die Kamera wird dabei quasi zum dritten Auge des Forschers, dessen Aufzeichnungen nun beliebig oft betrachtet werden können (wobei technische Effekte wie Zeitlupe etc. zu bis dato kaum vorstellbaren Einblicken verhelfen können). Bei aller – inzwischen vielfältig diskutierten – Problematik der ‹Objektivität› von

<sup>5</sup> Die Videotechnik wird hier der Einfachheit halber als Fortsetzung des Films behandelt. Anders als beim Blick auf künstlerisch orientierte Produkte (Kino) ist dies in dem hier relevanten Kontext durchaus zu vertreten.

Fotografie, Film und Video ergibt sich damit die Möglichkeit, frei von den Zwängen des in die aktuelle Beobachtungssituation verstrickten Forschenden das Geschehen zu rekonstruieren. Gerade das bewegte Bild, das die Dimension der Zeit mit einbezieht, führt zunächst einmal zu einer geringeren Reduktion und Abstraktion vom ursprünglichen Geschehen, als z. B. Protokolle der Forscher, die alles in den hoch abstrakten Code der Sprache übersetzen müssen.

Für das Feld der medienpädagogischen Forschung sind hier die Studien von Keilhacker (1999) als frühe Vorbilder zu nennen, im pädagogischen Kontext gehört auch die gesamte Tradition der ‹Unterrichtsmitschau› wie auch Teile der aktuellen mediendidaktischen Forschung (vgl. v. Aufschnaiter/Welzel 2001) in diese Kategorie.

Für die Analyse solcher mediengestützten Beobachtungen können dann sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren herangezogen werden. Die Bandbreite reicht hier von hermeneutischen und ethno-methodologischen Beobachtungsformen auf der einen Seite bis zu quantitativen, (an der Inhaltsanalyse angelehnten) Verfahren, die die Häufigkeiten z. B. von bestimmten Handlungen oder Aussagen quantitativ erfassen.

- Mehr oder weniger *alltäglich entstandene Bilder* als Gegenstand der Analyse: Fotoalben, (Super)-8mm Filme und natürlich Videos, die im Alltagsleben der Beforschten entstanden sind, können Forschenden im Nachhinein helfen, die untersuchten Lebenswelten, subjektiven Perspektiven etc. vielschichtiger zu rekonstruieren. Die (audio)visuellen Materialien können dabei auch als eine Erweiterung des traditionell häufiger untersuchten Tagebuchs oder der Autobiografie verstanden werden. Bohnsack (2003) hat hier in jüngerer Zeit Modelle für den Einsatz von Fotografien in der Biografieforschung vorgelegt. Innerhalb des vorgeschlagenen groben Rasters gehören in dieses Feld aber auch Materialien, die z. B. im Rahmen von Projekten aktiver Medienarbeit entstanden sind und anschliessend zum Gegenstand der Analyse werden<sup>6</sup>. Niesyto unterscheidet hier vier Formen einer Jugendforschung mit Video (vgl. Niesyto 2001: 90f.):

<sup>6</sup> Trotz der immer wieder konstatierten zunehmenden visuellen Orientierung von Heranwachsenden werden Chancen und Möglichkeiten, die sich aus der produktiven und produzierenden Einbeziehung von (audio-)visuellen Materialien ergeben, bisher nur selten genutzt. Die sprachliche Reflexion von Sachverhalten steht hier fast immer im Mittelpunkt (vgl. Niesyto 2003; 2001). Lutz, Behnken und Zinnecker (1997) haben

- a) Jugendliche nutzen das Medium Video ohne medienpädagogische Unterstützung. Die entstandenen Produkte mit oder ohne Kenntnis der Entstehungskontexte werden interpretiert und analysiert.
  - b) Jugendlichen erhalten bei der Eigenproduktion medienpädagogische Unterstützung. Die Interaktionen der Beteiligten ist dabei in besonderer Weise zu berücksichtigen.
  - c) Zusammen mit Jugendlichen und professionellen Filmemachern und Filmemacherinnen werden Videofilme erstellt, bei deren Produktion die Heranwachsenden Wünsche äussern und zum Teil auch aktiv beteiligt sind.
  - d) Videofilme über Jugendliche werden ohne deren Eigenarbeit oder Einflussnahme erstellt. Diese Form gehört im hier vorgestellten Schema zu 1.
- *Kommerzielle Produkte* (Filme, Fernsehsendungen etc.) werden in einer semiotisch oder kritisch etc. angelegten Untersuchung zum Gegenstand der Analyse. Die Rezipienten und Rezipientinnen spielen bei dieser Form zunächst einmal keine Rolle.<sup>7</sup>

Um einen vertieften Einblick in die Selbsteinschätzungen und Selbstinszenierungen der Befragten zu erhalten, haben wir daher eine Form der *Triangulation* entwickelt, die durch die Einbeziehung von Video und Multimedia die bisher dominante Orientierung auf sprachlich vermittelte Selbstauskünfte aufbricht und zugleich Formen der Beobachtung mit einbezieht:

- So wurden in einer ersten Erhebungsphase mit Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe ca. 30 leitfadengestützte Interviews von etwa 35 bis 45 Minuten Dauer durchgeführt. Diese fokussierten insbesondere auf Aspekte der aktuellen Mediennutzung, das Selbstbild und nicht zuletzt retrospektiv die bisherige Medienbiografie. Ebenfalls ca. 30

---

z. B. narrative Landkarten genutzt, «um die Beziehungen von Menschen zu ihrer unmittelbaren sozialräumlichen Umwelt in biografischer Perspektive zu untersuchen» (1997: 414). Im Projekt «Video Culture» (Niesyto 2003) haben Jugendliche kurze Videofilme produziert, die anschliessend analysiert wurden.

<sup>7</sup> Die unter 3. vorgestellte Dimension spielt für unser Projekt keine Rolle, im vorliegenden Text werden wir uns vor allem auf die videogestützte Beobachtung (die unter 1. einzuordnen ist) beziehen. Über die Analyse der im Rahmen der Computerkurse entstandenen Präsentationen werden wir an anderer Stelle berichten.

meist längere (60–70 Minuten) Interviews wurden mit Erstsemestern der PH Freiburg geführt.

- Anders als in anderen Projekten (z. B. Schäffer 2003; Sander 2001) wird die Selbstauskunft der Jugendlichen und Studierenden um videogestützte Beobachtungen von Interaktionen mit dem Computer im Rahmen von Computerkursen (Mediator 7) ergänzt. Hierzu wurden bei jedem der insgesamt acht Kurse bei zwei der Befragten sowohl deren Agieren vor dem Computer wie auch der Bildschirminhalt der von ihnen genutzten Rechner parallel auf Video aufgezeichnet.
- Die im Rahmen der Computerkurse erstellten multimedialen Präsentationen der eigenen Medienbiografie sind ebenfalls Gegenstand einer Analyse. Damit greift das Projekt die u. a. von Niesyto (2001a; 2001) eingeforderte Idee einer Jugendforschung *mit* Medien auf.

Von den unterschiedlichen Möglichkeiten, Video in der Jugendforschung einzusetzen, haben wir uns also für eine reduzierte Version entschieden, die vor allem den Intentionen der Forscher dient: Die Videokameras und Aufzeichnungsgeräte stellen ein «Auge des Beobachters» dar, werden also von den Beforschten selber nicht genutzt. Der aktive Umgang mit den Medien findet im Rahmen der Computerkurse statt, hier können die Jugendlichen bei der Erstellung einer multimedialen Präsentation nach eigener Wahl visuelles und auditives Material mischen – und dabei auch die digitale Form des Mediums «Print» nutzen.

### Videogestützte Beobachtung der Computerkurse

#### *Vorgehensweise/Setting*

Da eine teilnehmende Beobachtung aufgrund der Komplexität der Kursituation nicht in Frage kam (Proband/innen und Bildschirm stehen sich gegenüber, so dass hier bereits mehrere Personen die Daten niederschreiben müssten; die Interaktion mit der graphischen Oberfläche des Computers kann so rasch erfolgen, dass eine Fixierung – und so eine klassische Beobachtung – während des Kurses nicht möglich ist, etc.), haben wir uns für die Form der videogestützten Beobachtung entschieden. Diese ermöglicht eine mehrstufige Auswertung (s. u.), bei der es in entsprechenden Sequenzen jederzeit möglich ist, die Ebene der «Realzeit» zu verlassen und in sehr kleinen Zeitschritten intensiv zu analysieren. Auch erleichtert das auf Datenträgern fixierte Material die Validierung durch eine Arbeit in der Gruppe oder den Austausch mit anderen Forscher/innen.

Nicht zuletzt können Ausschnitte aus dem Material so aufgearbeitet werden, dass sie für Fortbildungszwecke etc. genutzt werden können (vorausgesetzt natürlich, die notwendigen datenschutzrechtlichen Einwilligungen liegen vor).

Um sowohl die Interaktionen und Verhaltensweisen der (pro Kurs zwei) Proband/innen und Probanden wie auch das Geschehen auf deren PC-Monitor zu dokumentieren, wurde je eine Kamera (DV-Camcorder) auf die Probandin (den Probanden) gerichtet. Sie zeigt vor allem Gestik und Mimik und als besonders interessante Perspektive auch die Interaktionen mit dem näheren Umfeld (Peers, Kursleiter etc.). Beobachtbar sind dabei aber auch Handhabungsroutinen (z. B. Umgang mit Maus und Tastatur), die Rückschlüsse auf mediale Habitualisierungen zulassen. Die Bildschirm-Ausgabe des genutzten Computers wird über den S-VHS-Ausgang der Grafikkarte auf einem DVD-Rekorder aufgezeichnet, der auch dann noch aufzeichnet, wenn der Rechner abstürzt. Für jede Person liegen somit zunächst einmal zwei unabhängige, aber synchronisierbare Aufzeichnungen vor. Um Einblicke in die Hintergründe der sichtbaren Handlungen zu gewinnen, wurden die Probanden während der Kurse immer wieder dazu aufgefordert, ihre Gedanken und Motivationen im Sinne des <lauten Denkens> möglichst permanent zu verbalisieren. Eine weitere Kamera hat – soweit möglich und sinnvoll – eine Totale des Kursraums erfasst und dokumentiert.

#### *Vorarbeiten zur Analyse/Videoschnitt*

Nach Abschluss der Feldphase werden die Videos geschnitten und für die Analyse aufbereitet. Dies bedeutet zunächst einmal die Überspielung in ein PC-gestütztes digitales Schnittsystem. Hier werden die Mitschnitte zunächst einmal in 30-minütige Sequenzen zerlegt, um das mehrere Stunden umfassende Material (ca. 9 bis 10 Stunden pro Kurs) handhabbar zu machen. Da das von uns für die weitere Analyse genutzte Programm <Catmovie> (s. u.) Probleme beim synchronen Abspielen von zwei parallelen Videos hat, werden in einem weiteren Schritt die zwei Videostreams (Bildschirmmitschnitt und ProbandIn) auf dem Schnittsystem synchronisiert und zu einem neuen Video <gemischt> (in ein Bild integriert). Wir haben dabei eine Form der <Bild im Bild> Darstellung gewählt, die ein kleineres Bildfenster teilweise überlappend in die untere Ecke des Hauptbildes einstantzt. Da es für die Untersuchungsdimension Medienkompetenz nötig ist, das Geschehen auf dem Computer-Bildschirm

der Probanden zu verfolgen, dominiert dieser im Zusammenschnitt das Bild. Ca. 70 Prozent der Bildfläche steht für die PC-Perspektive zur Verfügung und ca. 30 Prozent dem Probandenausschnitt. Die Ausschnitte überlappen sich dabei an den Ecken etwas.

Die fertig bearbeiteten Dateien wurden gespeichert und anschliessend in das Computerformat DIVX <www.divx.com> umgewandelt. Dieses bietet eine hohe Daten – Kompression mit vergleichbar wenig Qualitätsverlust. Die fertig bearbeiteten Videos können auf DVD ausgespielt und auf Standard-PC's für die Analyse genutzt werden.

#### **Die quantitative Kodierung von Videomaterial**

Das von uns in den Computerkursen genutzte Programm Mediator 7 stellt eigentlich eine Produktionsumgebung für komplexe Multimediaapplikationen dar, kann aber auch einfach als eine Präsentationssoftware im Sinne des bekannten <Powerpoint> verstanden werden –allerdings werden hier wesentlich mehr Möglichkeiten offeriert. So bietet Mediator den Nutzerinnen und Nutzern eine Vielzahl von Funktionen für die Gestaltung einer Präsentation an, die allerdings auf den ersten Blick nicht ohne weiteres zu überblicken sind. Auch führt die dem Programm eigene Nomenklatura (die nicht immer den Standards der Windowswelt entspricht) bei den Nutzerinnen und Nutzern zur Verwirrung und sorgt gelegentlich für Frustration.

Wie nun die Userinnen und User mit dieser für Sie zumeist unbekanntem Software umgehen, wird in einem ersten, quantitativ orientierten Auswertungsschritt in Anlehnung an das von Welzel u. a. (v. Aufschneider/Welzel 2001) beschriebene CBAV-Verfahren mit Hilfe eines von uns entwickelten Kategoriensystems (s. u.) untersucht. Dabei werden sowohl technische Handhabungsformen wie auch soziale Interaktionen in die Kodierung mit einbezogen. Nicht zuletzt werden relevante Schlüsselstellen markiert, die in einem zweiten Auswertungsschritt qualitativ ausgewertet werden.

Mit Blick auf den Umfang des erhobenen Materials (ca. 100 Stunden geschnittene Videos) steht für uns ausser Frage, dass eine Auswertung nur mit einem quantitativen Verfahren, das eine Bearbeitung der Videos nahezu in Echtzeit ermöglicht, leistbar ist. Für die Kodierung der Videos wurden im Vorfeld zwei Programme getestet:

Die Programme Catmovie<sup>8</sup> und Videograph<sup>9</sup>. Beide Programme<sup>10</sup> bieten die Möglichkeit ein Video (oder auch mehrere) in einem Fenster auf dem Bildschirm abzuspielen und durch das Anklicken von im Vorfeld selbst angelegten Buttons die Kodierung durchzuführen. Über ein Transkriptionsfenster ist es bei Bedarf möglich, Transkriptionen der gesprochenen Sprache, aber auch des Geschehens auf der Bildebene anzufertigen. Beide Programme liefern nach dem Kodieren eine SPSS – Datenbank als Grundlage für die statistische Auswertung.

Bei der softwaregestützten Kodierung bieten sich zwei unterschiedliche Formen an: Beim *«event-sampling»* werden beim Auftreten einer definierten Handlung (z. B. die Probandin ändert die Blickrichtung) im audiovisuellen Material diese durch das Drücken eines Buttons kodiert. Die fortlaufende Dauer der kodierten Handlung wird dabei nicht mit einbezogen, sondern nur das Auftreten als solches.

Beim *«time-sampling»* wird dagegen der Start- und Endpunkt einer Handlung angegeben (Button aktivieren/ deaktivieren), so dass Aussagen über die Dauer einer Handlung (z. B. Sprechakte) möglich sind (aufgrund der Form der Übertragung in einen SPSS-File ist es dann allerdings kaum möglich, die Häufigkeit des Auftretens zu analysieren).

Die beiden Tools unterscheiden sich vor allem durch die Art und Weise, wie sie für die eigentliche Kodierarbeit konfiguriert und eingerichtet wer-

<sup>8</sup> Anleitung und Bezug möglich unter <http://www.catmovie.de/>.

<sup>9</sup> Anleitung und Bezug möglich unter <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/videograph/htmStart.htm>.

<sup>10</sup> Neben den Programmen Catmovie und Videograph existieren noch etliche weitere Software-Produkte, die vornehmlich zur Interaktionsanalyse genutzt werden. Diese Forschung ist schon länger auf die Möglichkeit der Videographie angewiesen, um z. B. die teilweise in Sekundenbruchteilen ablaufenden nonverbalen Signale näher beleuchten zu können:

Bei **ComTrans** steht die Interaktionsanalyse im Vordergrund, bei der auch Symbole für wiederkehrende vorher definierte Aktionen (z. B. Mimik, Blick) integriert werden können (vgl. Körschen et al 2002).

Mit **Theme** (vgl. Koch und Zumbach 2002) steht ein weiteres Programm für die Interaktionsforschung bereit.

Neben diesen beiden gibt es noch etliche weitere, die in der Kommunikationsforschung – meist im naturwissenschaftlichen Kontext – didaktischen und syntaktischen (z. B. Schnitt und Kameraführung mit AVAnTA, [http://www.cg.cs.ut-bs.de/v3d2/pubs.collection/miene\\_herzog00.PDF](http://www.cg.cs.ut-bs.de/v3d2/pubs.collection/miene_herzog00.PDF)) Fragestellungen nachgehen.

den. Und – nicht unwesentlich – in den Anschaffungskosten. Während Catmovie für wissenschaftliche Zwecke kostenlos bezogen werden kann, muss Videograph käuflich erworben werden. Es verwundert dann auch wenig, dass Videograph im Vergleich zu Catmovie wesentlich einfacher einzurichten ist, da alles über die grafische Benutzeroberfläche konfiguriert werden kann. Bei Catmovie dagegen ist der User gezwungen, sich ganz traditionell textbasiert seine eigene Arbeitsoberfläche zu *«programmieren»*. Indem eine Konfigurationsdatei erstellt wird, kann man allerdings sehr genau die Position und Grösse der einzelnen Elemente (Videofenster, Buttons für die Kodierung etc.) bestimmen. So stehen mehr Freiheitsgrade bei der Gestaltung der Arbeitsoberfläche zur Verfügung. Unumgänglich ist dabei eine intensive Auseinandersetzung mit der Struktur und dem Aufbau von Catmovie. Bei Videograph werden entsprechende Elemente nach einer einfachen menugesteuerten Definition über die graphische Benutzeroberfläche mit der Maus positioniert.

Welches Programm schlussendlich eingesetzt wird, entscheidet sich aufgrund der finanziellen Ressourcen als auch über die Freiheiten bei der Gestaltung der Arbeitsoberfläche. Weiterhin spielt die eigene Fähigkeit und der Wille zur (technischen) Auseinandersetzung mit der Konfiguration eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Für das von uns durchgeführte *«event-sampling»* haben wir die Zeitintervalle (die Quantisierung) auf 20 Sekunden festgelegt, damit eine optimale Kodierung stattfinden kann. Da die Länge eines solchen Zeitfensters grundsätzlich frei gewählt werden kann, wurde zunächst mit einigen Probesequenzen nach einem geeigneten Raster gesucht. Die Aktionen der Kursteilnehmerinnen und –teilnehmer (wie z. B. das Einfügen eines Bildes oder das Generieren eines Überblendeffekts) dauern in der Regeln nur selten kürzer als 15 Sekunden und sind meist länger als das von uns gesetzte Intervall.

Die im 20-Sekunden Rhythmus abgefragten Items beziehen sich auf die folgenden Dimensionen:

- *Hilfe*: In verschiedenen Studien (z. B. Treumann et al. 2002) wird im Zusammenhang mit der Frage nach der Medienkompetenz untersucht, auf welchem Weg sich die Befragten Hilfe holen, wenn sie an einer Stelle nicht weiterkommen. Die Bandbreite reicht hier von einer sehr gezielten Vorgehensweise (Skript/Hilfefunktion der Software) über die

Nutzung der Kompetenz von Peers etc. bis hin zum probierenden und ungezielten Agieren innerhalb der Software.

- *Nutzung der Windows-Menüs:* Aus unserer Sicht werden verschiedene Kompetenzstufen bei der Nutzung von grafischen Oberflächen sichtbar, wenn User/innen sich immer wieder durch die Menüleisten hangeln – oder aber mit Shortcuts den direkten Weg (der an die Zeit vor den grafischen Oberflächen erinnert) wählen. Besonders interessant sind eventuelle Fokussierungen auf bestimmte Funktions-Symbole, welche zum Teil nicht mit den entsprechenden – in der Funktion gleichgestellten – textuellen Menüpunkten assoziiert werden.
- *Umgangsweisen mit Mediator:* Hier werden sowohl technische Kompetenzen kategorisiert wie auch ästhetisch-gestalterische. So wird z. B. abgefragt, ob eigenständig Objekte kreiert, oder lediglich die in den verschiedenen Katalogen vorgegebenen zur Gestaltung verwendet werden. Daneben lässt auch die ‚Dichte‘ der hier abgefragten Handlungen auf die Herangehensweise und Nutzungsmuster schliessen.
- *Hinweise auf qualitativ zu analysierende Szenen:* Hier werden ‚Marker‘ für die zweite Phase der Analyse gesetzt.

Ein erster Pre-Test mit weiteren Items (z. B. Handhabung der Maus), die ebenfalls Aspekte der Kompetenz beleuchten, zeigte, dass es wenig sinnvoll ist, diese ebenfalls in 20-Sekundenschritten zu erheben. So wurde ein Fragebogen entwickelt, der nach den jeweils 30 Minuten Video ausgefüllt wird. Dieser bezieht sich auf weitere Dimensionen innerhalb der jeweiligen Sequenz:

- *Technische Handhabung:* Der Umgang mit Tastatur und Maus lässt Rückschlüsse auf bisherige Nutzungsgewohnheiten und Erfahrungen zu. So ist z. B. die gute Beherrschung der Tastatur Grundlage für die erfolgreiche Beteiligung an einem Chat.
- *Struktur der Programmnutzung:* Diese Dimension bezieht sich vor allem auf den eigenständigen und kreativen Umgang mit der Software. So wird danach gefragt, inwieweit die Teilnehmenden das Programm über das im Kurs zunächst Gelernte hinaus erkunden und nutzen. Neben Strategien der Software-Erkundung wird dabei auch nach Strategien zum Auffinden von Material gefragt – was wiederum Rückschlüsse auf das Strukturwissen über Windows zulässt.
- *Interaktionen:* Eher qualitativ-deskriptiv werden hier ergänzend zu den quantitativen Daten die Interaktionen mit Computer, Kursleitung, Mit-

schülern und Mitschülerinnen beschrieben. Besonders gehaltvolle Szenen werden dabei mit einem zusätzlichen kurzen Transkript genauer beschrieben.

Am Ende dieses ersten Analyseschritts liegt für jedes Video mit dem von Catmovie generierten SPSS-File und dem Schlussfragebogen (s. o.) eine Datenmatrix vor, die eine Typisierung der Nutzerinnen und Nutzer zulässt. Die zunächst probandenspezifisch generierten SPSS-Files werden von uns für die weitere Analyse zu einem Datenfile zusammengeführt, der auch vergleichende Analysen der Kursteilnehmerinnen und –teilnehmer ermöglicht. Dieses Material liefert uns nun einen ersten Einblick in die – zum Teil doch recht unterschiedlichen – individuellen Handlungsroutrinen und Habitualisierungen der Kursteilnehmerinnen und –teilnehmer. Die Fokussierung auf quantitative Daten sagt allerdings nur etwas über die Funktionsnutzung im Sinne einer Vielfalt oder Anzahl aus. Wie von den Probandinnen und Probanden mit Mediator inhaltlich und ästhetisch umgegangen wird und welche Inhalte die erfassten Interaktionen haben, kann aus diesem Material nicht erschlossen werden.

### **Die qualitative Auswertung**

Die kategoriengeleitete Analyse erlaubt bei entsprechender Durchführung eine ressourcenschonende Bearbeitung grosser Materialmengen, allerdings um den Preis, dass sehr viele Nuancen, inhaltliche Ausrichtungen und (ganz im Sinne einer ‚grounded theory‘) erst aus der Beobachtung zu erschliessende Aspekte verloren gehen. Aus diesem Grund werden von uns ‚Schlüsselstellen‘, die im Rahmen des ersten Analysedurchganges identifiziert wurden, in einem zweiten Schritt einer vertieften qualitativen Analyse unterzogen. Diese ermöglicht es beispielsweise, die vielfältigen Nuancen, die letztendlich für die Bestimmung einer (v. a. technischen) Medienkompetenz relevant sind, zu identifizieren und zunächst in der Form von Einzelfallanalysen herauszuarbeiten. Ähnliches gilt für die Beobachtung von Handlungsstrategien bei der Nutzung der Software. Wir gehen davon aus, dass diese fundierte Aussagen über die medialen Habitualisierungen bei den untersuchten Jugendlichen und Studierenden erlauben.

Nicht zuletzt können nur auf diesem Weg Aussagen über die (im Sinne eines ‚erfolgreichen‘ Handelns) Qualität der zunächst nur in ihrer Häufigkeit erfassten Interaktionen mit dem Computer gemacht werden. Zu denken ist hier beispielsweise an Fragen bezüglich des geübten oder

unsicheren Umgangs mit ausgewählten Funktionen. Wie auch an die Frage, inwiefern sich im Verlauf der Kurse die Nutzung des Programms verfestigt – sozusagen habitualisiert – hat oder eventuell an diversen Schwierigkeiten scheitert.

### Erste Ergebnisse

Im Moment werden im Projekt die ersten Auswertungen der Videos vorgenommen, somit stellen die im Folgenden berichteten Befunde erste Anhaltspunkte für zukünftige Ergebnisse dar, die aber stellenweise noch validiert werden müssen.

- Die Vermutung, dass schnelles Agieren mit der Maus nicht unbedingt einen kompetenten Umgang mit dem Computer signalisiert, bestätigt sich zumindest in einigen Fällen. So ist zu beobachten, wie beim wilden und oft zufälligen Herumklicken die eigentliche Aufgabe kaum bearbeitet wird. Ob bei diesen ungezielten Aktivitäten am Ende doch so etwas wie Kompetenz entsteht, wird im Projekt noch zu diskutieren sein.
- In beinahe erschreckender Klarheit wird bei einigen Probanden deutlich, in welchem Umfang traditionelle Bildungsinhalte grundlegend für die Ausbildung von Medienkompetenz sind. In mindestens einem Fall dokumentiert das Video, wie schwer dem Probanden der Umgang mit der deutschen Schriftsprache fällt: Über mehrere Minuten hinweg wird hier versucht, einen kurzen Satz korrekt zu formulieren – was aber trotz mehrerer Anläufe nicht ganz gelingt. Hier werden in einem anderen Medium die im Rahmen der PISA-Studien konstatierten Mängel eindrücklich sichtbar.
- Bei den Probandinnen und Probanden zeigt sich, wie wenig ein erweitertes Bedienwissen habitualisiert ist. So bleibt die Nutzung von Kontextmenüs (rechte Maustaste) oder gar Shortcuts meist die Ausnahme. In den allermeisten Fällen wird der (lange) Weg über die Menüstruktur von Windows genutzt. Zumindest aus der Sicht einer professionalisierten Nutzung sind so auf der Bedienebene Kompetenzmängel zu konstatieren. Dies nicht nur, weil der «Umweg» über die Menüs immer wieder Zeit kostet, sondern vor allem, weil hier aus unserer Sicht mangelndes Strukturwissen sichtbar wird. Spezifische strukturelle Eigenheiten von Mediator wurden in den Kursen thematisiert, jedoch wäre es uns allein zeitlich unmöglich gewesen, basale Funktionen wie z. B. das Erstellen eines Ordners zu vermitteln.

- Als wichtigster Ansprechpartner bei Problemen – meist nach erfolglosem Ausprobieren – kristallisieren sich die Kursleiter heraus, dicht gefolgt von den Sitznachbarn. Die von der Kursleitung zur Verfügung gestellten Kurzhilfen werden dagegen nur selten konsultiert, die Onlinehilfe des Programms so gut wie gar nicht. Damit gewinnt in der Videobeobachtung ein Befund aus den Interviews nochmals an Stellenwert: Bei Problemen ist ein personales Netzwerk von potenziellen Expertinnen und Experten unumgänglich, da alle anderen Möglichkeiten (insbesondere in Textform) nicht genutzt werden. Fehlt ein derartiges Support-Netzwerk, bleibt der Umgang mit den Neuen Medien rudimentär oder wird rasch eingestellt.
- Gerade bei den mit nur wenig kulturellem Kapital ausgestatteten Hauptschülerinnen und Hauptschülern wird bei der Erstellung der Präsentationen eine mangelnde Fähigkeit zum strukturierten Vorgehen sichtbar. So wird hier meist sehr probierend, ohne eine Vorstellung von der Form des Endproduktes, vorgegangen. Bilder werden eingefügt und wieder gelöscht, verschiedene Layouts erprobt und verworfen. Sehr viel Zeit wird auf das Ausprobieren der (einfachen) Effekte verwendet<sup>11</sup>. Natürlich stellt sich die Frage, wie eine solche Vorgehensweise am Ende unter dem Aspekt «Medienkompetenz» zu bewerten ist – findet sich hier doch zumindest die Kompetenz zum probierenden und experimentierenden Vorgehen, das u. a. auch den beteiligten Forschern in der Vergangenheit geholfen hat, den Computer zu entdecken. Auf der anderen Seite ist im Vergleich doch das stärker zielgerichtete Vorgehen der Realschülerinnen und Realschüler auffällig, die allem Anschein nach wesentlich mehr Strukturwissen akkumuliert haben. So verwundert es wenig, wenn bei diesen dann auch häufig umfanglichere und durchdachtere Produkte entstehen.

### Fazit

Der Einsatz von Videografie in unserem Projekt zeigt, wie habituelle Umgangsformen mit dem PC durch Beobachtung erfasst werden können. Dabei werden Aspekte sichtbar, die in den Interviews nicht expliziert wurden und auch in einer vertiefenden Interpretation nur bedingt herausgearbeitet werden können. Das vorliegende Bildmaterial kann hier sowohl

<sup>11</sup> Wobei hier meist nur die in der Software schnell erreichbaren und mit wenig Aufwand zu erstellenden Effekte genutzt werden. Komplexere Möglichkeiten wie die von Mediator bereitgestellte Möglichkeit der «Animation» finden keinen Anklang.

dabei helfen, im Rahmen der Analyse neue Deutungsmuster zu generieren, wie auch bereits angelegte Interpretationen zu validieren.

So erzählt ein Proband von üblichen Routinen am PC (Internet, Chatten). Die PC-Nutzung erscheint in diesem Gespräch als zweckorientiert und entsprechend geübt und beherrschbar. Erst über die Integration der Videodaten zeigte sich, dass er keinerlei Kenntnisse über Strukturen einer PC-Arbeitsoberfläche besitzt und ständig bei den Kursnachbarn nachfragen muss. Lediglich der Umgang mit der Maus lässt auf den ersten Blick einen geübten Umgang erahnen, was eine genauere Betrachtung schnell revidiert. Ein anderer Kursteilnehmer erzählt von seinen Tätigkeiten als Web-Designer. Hier zeigen sich beispielsweise über die Videos ästhetische Dimensionen, welche unmöglich über eine reine Interviewerhebung auszuarbeiten wären.

#### **Hinweise/Anmerkungen für die Forschungsarbeit mit Video**

Die rasante Entwicklung der digitalen Technologien in den letzten zwei Jahrzehnten fordert den Einsatz von audiovisuellen Aufzeichnungsgeräten geradezu ein. In der erziehungswissenschaftlichen, nicht didaktisch orientierten Forschung zeigt sich erst in den letzten Jahren eine vermehrte Verwendung audiovisueller Materialien. Zum einen wurde dies durch den enormen Preisverfall und die technische Weiterentwicklung (die Geräte werden kleiner und bieten trotzdem qualitativ höherwertige Technik an) begünstigt und zum anderen sind die Aufzeichnungsgeräte durch die einfachere Handhabung besser nutzbar geworden. Der finanzielle und technische Aufwand ist somit wesentlich geringer geworden. Trotz der vereinfachten Verwendungsmöglichkeiten muss der Einsatz von Videotechnik vor der Erhebung geplant und erprobt sein. Für eine möglichst reibungslose Nutzung von Videomaterial schlagen wir eine fünfstufige Vorgehensweise vor:

1) *Konzeption und Recherche*: Von der zu bearbeitenden Forschungsfrage ausgehend wird ein Erhebungssetting entwickelt, das es ermöglicht, optimale Bilder für die spätere Analyse zu gewinnen. Es ist also zu klären, wer bei welcher Handlung oder Aktivität beobachtet werden soll und was dabei die entscheidenden, im Zentrum der Aufnahme stehenden Elemente sind.

Weiterhin sind hier technische Fragen zu klären. Eine intensive Auseinandersetzung mit den technischen Gegebenheiten (z. B. die Frage nach der Bildqualität bei der Aufzeichnung von VGA-Videosignalen) an

dieser Stelle kann hinterher mancherlei unangenehme Überraschung ersparen. Versprechungen in der Werbung für Consumer-Geräte sind hier immer mit einer gesunden Skepsis zu betrachten. Professionelle Technik (z. B. VGA-PAL Wandler) wäre oftmals wünschenswert, ist aber wesentlich teurer. Dabei ist auch an einen möglichst reibungslosen Ablauf in der Feldphase zu denken (Auf- und Abbau der Geräte, Komplexität der Verkabelung etc.).

- 2) *Pre-Test*: Bevor die eigentliche Feldphase beginnt, sollte unbedingt eine Erprobung der technischen Konfiguration unter «Realbedingungen» (Zeitdruck, unbekannte Räumlichkeiten etc.) durchgeführt werden. Zusätzlich zu der technischen Dimension sind dabei aber auch inhaltlich-gestalterische Aspekte (lässt sich mit dem erstellten Material hinterher wirklich auch das beobachten, was beobachtet werden soll?) zu überprüfen. Der so erarbeitete Aufbau dient als Grundlage für die anschließende Datenerhebung. Spätere Abweichungen von dem ausgearbeiteten Aufbau sind nicht nur forschungsmethodisch problematisch, sondern erhöhen auch das Risiko technischer Pannen.
- 3) *Erhebung*: Trotz aller Vorbereitung kann es immer wieder unliebsame Überraschungen geben. So ist es sicher kein Fehler, entsprechende Puffer (Zeitplan/ Stichprobe) einzubauen. Eine sofortige Kontrolle und Archivierung hilft, die Übersicht zu behalten.
- 4) *Post-production*: Ähnlich wie bei einem Filmprojekt bedarf das Material (meist) einer Nachbearbeitung (Aufteilung in Sequenzen, Zusammenschnitt mehrerer Kameraperspektiven etc.). Hierzu gehört auch das Ausspielen auf Trägermedien (DVD) und die Sicherung des Materials.
- 5) *Analyse*: Nach diesen Vorbereitungen (deren Aufwändigkeit kaum zu unterschätzen ist) kann dann die (eventuell mehrstufige) Analyse beginnen. Soll nicht das ganze Material transkribiert werden, bietet sich hier die kategoriengeleitete Analyse (CBAV) an, die es erlaubt, die Daten während des Abspielens des Videos nahezu in «Echtzeit» kodieren zu können. Eine Speicherung inklusive einer Zeitangabe erfolgt in einer SPSS-Datenbank. Eine solche Analyse kann auch dazu dienen, relevante Schlüsselszenen ausfindig zu machen, die dann einer vertiefenden (qualitativen) Analyse unterzogen werden.

## Literatur

- von Aufschnaiter, Stefan; Welzel, Manuela (2001). Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Eine Einführung. In: dies. (Hrsg.). *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lern-Prozessen. Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster, München und Berlin: Waxmann. S. 7–16.
- Bohnsack, Ralf (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1992<sup>5</sup>). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1997). Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. S. 153–217.
- Fromme, Johannes; Kommer, Sven (1996). Aneignungsformen bei Computer und Videospiele. In: Mansel, Jürgen (Hrsg.). *Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit? Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens*. Opladen: Leske+Budrich. S. 149–178.
- Keilhacker, Martin (1999) (orig. 1957). Der Wirklichkeitscharakter des Filmerlebens bei Kindern und Jugendlichen. In: JFF – Institut für Medienpädagogik in Forschung und Praxis (Hrsg.) (1999). *Von der <Filmerziehung> zur <Medienkompetenz>*. medien + erziehung (merz) spiegelt die Entwicklung der Medienpädagogik. München. S. 15–25.
- Koch, Sabine; Zumbach, Jörg (2002). *The Use of Video Analysis Software in Behavior Observation Research: Interaction patterns in task-oriented groups* (Zum Einsatz von Videoanalysesoftware in der Sozialwissenschaftlichen Forschung). Verfügbar unter: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02kochzumbach-d.htm>>, zuletzt besucht am 20.1.2005.
- Körschen, Marcf; Pohl, Jessica; Schmitz, H. Walter; Schulte, Olaf A. (2002). *Neue Techniken der qualitativen Gesprächsforschung: Computergestützte Transkription von Videokonferenzen*. Verfügbar unter: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02koerschenetal-d.htm>>, zuletzt besucht am 20.1.2005.
- Kommer, Sven (1996). Kinder im Werbenetz. Eine qualitative Studie zum Werbeangebot und zum Werbeverhalten von Kindern. Opladen: Leske+Budrich.

- Kotthoff, Helga (2003). Was heisst eigentlich *doing gender*? Differenzierungen im Feld von Interaktion und Geschlecht. In: *Dimensionen von Gender Studies. FreiburgerFrauenStudien*. Ausgabe 12. S. 125–161.
- Lutz, Manuela; Behnken, Imbke; Zinnecker, Jürgen (1997). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 414–435.
- Mrochen, Siegfried (2001). Kompetenzen – was ist das eigentlich? In: *Zeitschrift Siegen: Sozial* (SI:SO). Heft 1/2001. S. 16–18.
- Niesyto, Horst (2001). Eigenproduktion mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. In: ders. (Hrsg.). *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*. München: kopaed. S. 7–14.
- Niesyto, Horst (2001a). VideoCulture. Gegenstand, Methoden, Ergebnisse. In: ders. (Hg.). *Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktionen mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung*, München: kopaed. S. 157–172.
- Niesyto, Horst (Hrsg.) (2003). *VideoCulture. Video und interkulturelle Kommunikation*. München: kopaed.
- Sander, Ekkehard (2001). *Common Culture und neues Generationenverhältnis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schäffer, Burkhard (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Thimm, Katja (2004): Angeknackste Helden. Spiegel Ausgabe 21/2004, S. 82–95.
- Treumann, Klaus; Baacke, Dieter; Haacke, Kirsten; Hugger, Kai Uwe; Vollbrecht, Ralf (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Wetterer, Angelika (2004). Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements. Erscheint in: *FreiburgerFrauenStudien*. Ausgabe 16. Freiburg (i. E.).



Philipp Mayring, Michaela Gläser-Zikuda  
und Sascha Ziegelbauer

1.4.2005

### **Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung**

#### **Einleitung**

In einer interdisziplinären Arbeitsgruppe aus Fachdidaktiker/innen, Pädagog/innen und Psycholog/innen wird an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg seit einigen Jahren der Einfluss emotionaler Faktoren auf schulische Lernprozesse untersucht (vgl. Gläser-Zikuda et al., im Druck; Gläser-Zikuda & Mayring, 2003; Laukenmann et al., 2000). Emotionen gelten als ein bedeutsamer Faktor der Qualität von Lehr- und Lernprozessen (Eder, 2001; Gruehn, 2000). Die Erfassung von Emotionen bei Schüler/innen erweist sich dabei aber als recht schwierig (vgl. Ulich & Mayring, 2003, Kap. 4). Im Zentrum unserer Untersuchungen standen zunächst Fragebögen zum Allgemeinen Wohlbefinden, zur Schulzufriedenheit und zum konkreten emotionalen Erleben in einzelnen Unterrichtsstunden. Auch Interviews mit einzelnen Schüler/innen über ihre emotionale Befindlichkeit beim Lernen wurden durchgeführt (Gläser-Zikuda, 2001).

Solche Erhebungsmethoden haben bei der Emotionserfassung allerdings den grossen Nachteil, dass sie sprachbasiert sind und Selbsteinschätzungen, d. h. subjektive Rekonstruktionen der eigenen, bereits vergangenen Befindlichkeit darstellen, und damit starken Fehlerquellen ausgesetzt sind. Die Beobachtung hingegen verspricht hier einen direkteren und situationsbezogenen Zugang. Klassische Ansätze in der Emotionsforschung versuchen Emotionen über den Gesichtsausdruck zu erschliessen (vgl. Ulich & Mayring, 2003). Hier wurden beispielsweise die den Gesichtsausdruck bewirkenden Muskelbewegungen für die Erstellung eines Kodiersystems («Facial Action Coding System») herangezogen, um einen möglichst ob-

jektiven Indikator für Emotionen (Überraschung, Ärger, Abscheu/Ekel, Freude/Glück, Furcht/Angst und Trauer) zu erhalten (Ekman, 1988).

Aufgrund dieser Überlegungen entschlossen wir uns, die Emotionen von Schüler/innen nicht nur nicht nur mit Hilfe von Befragungen zu erfassen, sondern darüber hinaus Videomitschnitte von Unterrichtsstunden anzufertigen, um die emotionale Befindlichkeit der Schüler/innen in der konkreten Unterrichtssituation analysieren zu können (und sie dann auch mit den Befragungsdaten zu vergleichen). Anhaltspunkte für eine Analyse lernrelevanter Emotionen wie Langeweile, Freude oder Angst bietet dabei nicht nur der Gesichtsausdruck, sondern auch das Verhalten der Schüler/innen im Unterricht (z. B. ein Schüler schaut zum Fenster hinaus, eine Schülerin meldet sich und gibt eine richtige Antwort, wird gelobt und ist nun ganz bei der Sache). Allerdings ist die Unterrichtssituation so komplex, dass ein automatisches Emotionserkennen nach fixen, gemessenen Indikatoren nicht möglich erschien. Ein stärker interpretativer Zugang war also notwendig: die einzelne Videosequenz muss vom Auswertenden sorgfältig angesehen werden und nach bestimmten Kriterien auf Emotionen eingeschätzt werden. Dieses gemischt qualitativ-quantitative Verfahren der Zuordnung von Kategorien zu Material in einem strikt regelgeleiteten, aber doch interpretativen Prozess mit der Möglichkeit späterer Quantifizierung der Kategoriezuordnungen kennen wir aus der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003; Mayring & Gläser-Zikuda, 2005). Deshalb haben wir versucht, die Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse auf Videomaterial anzuwenden. Besonders hilfreich war dabei, dass die Videomitschnitte der Unterrichtsstunden als digitale Aufnahmen vorlagen und so in PC-Programme zur computerunterstützten Analyse einspielbar waren.

#### **Zum Verfahren videobasierter Unterrichtsbeobachtung**

Um die Qualität von Unterricht zu erfassen, werden verschiedene Methoden und Instrumente eingesetzt (Ditton, 2002). Vorzugsweise werden Befragungen der Beteiligten, also von Lehrer/innen und Schüler/innen durchgeführt, aber auch Expertenratings kommen zum Einsatz, um die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten zu erfassen (Clausen, 2002). Meist werden hierfür quantitative Instrumente wie Fragebögen oder Checklisten eingesetzt (Helmke, 2004) aber auch qualitativ orientierte Instrumente wie Interviews und Tagebücher werden mittlerweile vermehrt genutzt (Gläser-Zikuda, 2001; Mayring, 1995).

Die Beobachtung von Unterricht kam bislang eher selten als Methode für

die Analyse von Unterricht zum Einsatz. Trotz wohlbekannter Studien wie beispielsweise der Münchner (Hauptschul-Studie vgl. Helmke, 2004) sowie der SCHOLASTIK-Studie («Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen» vgl. Helmke & Schrader, 1998; Weinert & Helmke, 1997), im Rahmen derer Unterrichtsstunden in Grund- und Hauptschulen videographiert, analysiert und auf ihre Qualität hin beurteilt wurden, beginnt sich wohl erst seit der TIMSS-Videostudie (Stigler, Gallimore & Hiebert, 2000) ein Trend zu einem vermehrten Einsatz der Videomethode im deutschsprachigen Raum abzuzeichnen. Dies belegen zahlreiche Publikationen (Aufschnaiter, v. & Welzel, 2001; Klieme & Bos, 2000), die den Videoeinsatz insbesondere im naturwissenschaftlich-mathematischen Unterricht beschreiben (Aufschnaiter v., 2003; Prenzel, Duit, Euler, Lehrke & Seidel, 2001; Prenzel, M., Seidel, T., Lehrke, M., Rimmel, R., Duit, R., Euler, M., Geiser, H., Hoffmann, L., Müller, C. & Widodo, A., 2002). Ein Grund für diese Entwicklung sind die in zunehmendem Masse technisch und analytisch entwickelten Verfahren der Videographie, die sich insbesondere aufgrund entsprechender Programme wie *AQUAD 6* (Huber, 2003), *vPrism* (Stigler, Gonzales, Kawanaka, Knoll & Serrano, 1996), *Cat Movie* (Wild, 2001) oder *Videograph* (Rimmel, 2002) realisieren lassen.

Bevor die Videotechnik dem heutigen Stand entsprach, erfolgte die Unterrichtsbeobachtung durch trainierte Personen, die im Unterricht anwesend waren. Dabei wurde mit Kodierastern, also mit «paper and pencil» gearbeitet und das Unterrichtsgeschehen je nach Fragestellung protokolliert, sei es in offener Form, in Orientierung an vorgegebenen Kategorien oder durch Zählen von beobachteten Ereignissen (Ziefuss, 1978). Die Unterrichtserfassung und -beurteilung war hierbei aufgrund der Beobachtungsinstrumente, die während der Unterrichtsbeobachtung ausgefüllt wurden, festgelegt. Ausserdem beeinflussten die Beobachter/innen durch ihre Anwesenheit im Klassenzimmer das Verhalten von Schüler/innen und Lehrer/innen. Demgegenüber bietet die heutige Videotechnik die Möglichkeit, diesen Einfluss zu reduzieren und darüber hinaus Unterrichtsaufnahmen mehrmals anzusehen. Auch bedeutet die Videoaufnahme keineswegs eine Festlegung auf ein bestimmtes Auswertungsraster (vgl. Helmke, 2004). Im Laufe der Analyse der Videoaufnahmen sowie auch später lassen sich zusätzliche Auswertungen vornehmen. Des Weiteren kann derselbe Unterricht unter verschiedenen Fragestellungen und Perspektiven, von verschiedenen Personen und unter unterschiedlichen

Blickwinkeln, wie z. B. aus fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer, pädagogischer und psychologischer Sicht, analysiert werden. Videobasierte Unterrichtsaufnahmen können in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag liefern, denn sie ermöglichen eine «Detailansicht» sowie eine prozessorientierte Analyse von Unterricht (Wild, 2003).

Ein weiterer Gesichtspunkt bezieht sich auf eine adäquate Erfassung von Lehr-Lern-Prozessen und Unterrichtsqualität. Videoanalysen erlauben im Sinne der Triangulation auch eine Kombination mit eher quantitativ orientierten Instrumenten (Flick, Kardorff & Steinke, 2000), und somit einen vielfältigen Zugang aus unterschiedlichen methodischen Perspektiven.

Gegenüber diesen zahlreichen Vorteilen von Videoaufnahmen von Unterricht muss allerdings bedacht werden, dass ausser einem Mindestmass an technischen Kompetenzen auch die Kameraperspektive entscheidend ist, da jeweils nur ein Ausschnitt des Unterrichtsgeschehens erfasst werden kann. Ausserdem spielt für die Analyse der Unterrichtsaufnahmen auch die Tonqualität eine sehr wichtige Rolle. Weiterhin ist eine schrittweise Gewöhnung der Schüler/innen an die Videokamera notwendig, um den im Vergleich zu teilnehmenden Beobachter/innen vermeintlich höheren Sensationswert möglichst abzuschwächen. Bei Helmke (2004, S. 191) und Prenzel, Duit, Euler, Lehrke & Seidel (2001) finden sich zahlreiche hilfreiche Vorschläge zur Durchführung von Videoaufnahmen im Unterricht.

### **Unser Beispiel:**

#### **Qualitative Video-Inhaltsanalyse von Schüleremotionen**

Die Anwendung der Qualitativen Inhaltsanalyse bei der Auswertung von Videomaterial möchten wir am Beispiel der Ludwigsburger Lernemotionsstudien demonstrieren. Seit mehreren Jahren beschäftigen wir uns im Zusammenhang mit Fragen der Unterrichtsqualität mit der Analyse und Förderung emotionaler und kognitiver Aspekte schulischen Lernens (Gläser-Zikuda & Mayring, 2003; Gläser-Zikuda & Fuss, 2004; Gläser-Zikuda et al., im Druck; Gläser-Zikuda, M. & Schuster, im Druck; Laukenmann et al., 2000).

In Untersuchungen zur Qualität von Unterricht werden neben fachwissenschaftlichen Leistungen zunehmend auch affektive Lernkomponenten wie Motivation und Emotion berücksichtigt. Emotionen spielen im schulischen Kontext eine wesentliche Rolle, wie zahlreiche Studien belegen (Hascher, 2004; Pekrun, 1998). Emotionen stehen in einer evaluativen Beziehung

zum Lernprozess (Pekrun, Götz, Titz & Perry, 2002). Lernfreude wird beispielsweise erlebt, wenn der Lernende erkennt, dass er aufgrund seiner Fähigkeiten eine Aufgabe gemeistert hat. Des weiteren zeigte sich, dass die didaktischen Kompetenzen der Lehrkraft sowie soziale Interaktionen zwischen Mitschüler/innen einen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden der Lernenden hatten.

Im Forschungs- und Nachwuchskolleg «ECOLE» (Emotional and Cognitive Aspects of Learning; vgl. Gläser-Zikuda et al., im Druck) wurden im Rahmen einer Interventionsstudie videobasierte Unterrichtsaufnahmen in 7 Klassen der 8. Klassenstufe an Haupt-, Realschulen und Gymnasien in den Fächern Biologie, Deutsch und Physik durchgeführt.

Videographiert wurden in jeder Klasse insgesamt drei ausgewählte Unterrichtsstunden (die erste Stunde: Einstieg in das Thema, eine Stunde in der Erarbeitungsphase und eine in der Übungsphase). Es wurden in Treatment- und Kontrollklassen jeweils die Unterrichtsstunden zu derselben Thematik aufgenommen. Dabei waren immer zwei Kameras im Klassenzimmer aufgestellt, wobei die eine die Klasse, die andere die Lehrkraft avisierte. Auf unsere Nachfrage, ob die Videokameras im Klassenzimmer von den Beteiligten als störend empfunden worden waren, erhielten wir nur verneinende Antworten. «Am Anfang war's schon a bissle hart, direkt in die Kamera zu gucken, aber dann nach zwei Stunden war's besser. Da war ich dann wie sonst, und der Lehrer auch» (Zitat eines Schülers).

Die Videoaufnahmen wurden anschliessend mit Hilfe des Programms Videograph (Rimmele, 2002) ausgewertet. Dieses Programm erwies sich als geeignet, um beide Perspektiven zeitsynchron auf der Grundlage theoretisch konstruierter Beobachtungskategorien auszuwerten.

Zur weiteren Entwicklung des Auswertungsschemas orientierten wir uns an der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2003), und zwar insbesondere an folgenden Grundprinzipien:

- Kategoriengeleitetheit der Analyse (6 Kategorien: Ärger; Angst/ Unsicherheit; Langeweile; Freude; Interesse; Zufriedenheit);
- Deduktive Kategorienanwendung (Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse);
- Erstellung eines Kodierleitfadens, der genaue, theoriegeleitet entwickelte Kategoriendefinitionen und Kodierregeln enthält;
- Pilottestung des Kodierleitfadens, gegebenenfalls Überarbeitung;
- Systematisches Durcharbeiten des gesamten Materials mithilfe der Kategorien und des Kodierleitfadens;

- Überprüfung der Beobachterübereinstimmung (Interkoder-Reliabilität), zumindest an Teilen des Materials.

Bei Beobachtungsstudien muss weiterhin die Segmentierung des Materials festgelegt werden, so wie bei inhaltsanalytischen Studien die Analyseinheiten definiert werden müssen. Prinzipiell kann man zwischen einer formalen (Zeitintervall) oder inhaltlichen (critical incident) Segmentierung entscheiden (vgl. Greve & Wentura, 1997). Wir haben uns für eine formale Taktung (Emotionseinschätzung alle 5 Sekunden) entschieden, um später bessere Quantifizierungsmöglichkeiten zu haben.



Abbildung 1: Das unserer Studie zugrunde liegende Videograph-Fenster mit Zeitleiste und den von uns definierten Kategorien für die Analyse von Schüleremotionen

Im Folgenden stellen wir das Vorgehen bei der Auswertung exemplarisch auf der Grundlage einer videographierten Unterrichtsstunde im Fach Physik zum Thema Elektrizitätslehre in einer 8. Gymnasialklasse vor. Ziel der Analyse war es, die positiven Emotionen Freude, Zufriedenheit, Interesse, sowie die negativen Emotionen Langeweile, Angst und Ärger zu kodieren. Gemäss emotionspsychologischer Komponentendefinitionen (vgl. Kleinginna & Kleinginna, 1981; Ulich & Mayring, 2003) lassen sich Emotionen aufgrund verschiedener Dimensionen (Physiologie, Kognitionen, subjektives Erleben, Handlungstendenz, Mimik und Gestik) identifizieren. Insbesondere Handlungstendenzen sowie Mimik und Gestik dienten uns neben verbalen Informationen als emotionale Indikatoren für die Erstellung eines Leitfadens, der ein Kategoriensystem beinhaltete (vgl. Tabelle 1). Für die Kodierung einer beobachteten Emotion galt als Mindestbedingung, dass zwei der drei Dimensionen zutreffen mussten. Dabei konnten in der Vorstudie noch weitere Indikatoren innerhalb der drei Dimensionen, die sich während des Analysevorgangs zeigten, dem Kodierleitfaden hinzugefügt werden.

In der Hauptstudie beobachteten wir dann jeweils vier Schüler/innen, die in der ersten Reihe des Physiksaales sassen (vgl. Abbildung 1). Diese Schüler/innen waren nach den beiden Kriterien Geschlecht und Physikleistung ausgewählt worden. Für die Beobachtung der Videoaufnahmen erwies es sich als hilfreich, die Schüler/innen einzeln und der Reihe nach über den gesamten Unterrichtsverlauf zu beobachten. Die Individualität des Emotionsausdrucks konnte so besser erfasst werden, und die einzelne zu beobachteten Person wurde dem Kodierenden auf diese Weise vertraut. Beobachtete Emotionen bei einzelnen Schüler/innen konnten damit mit der jeweils unterschiedlichen individuellen Norm abgeglichen werden. Dieses Vorgehen stellt zudem sicher, dass Kodierungen nicht unabhängig von den Handlungen im Unterricht vorgenommen wurden, denn ein inhaltlicher Zusammenhang war für die Kodierungsentscheidung eine zentrale Bedingung. Weiter wurde dem Kodierenden die jeweils zu kodierende Person vertraut. Würde rein sequenziell vorgegangen werden, d. h. eine zeitgleiche Beobachtung aller Schüler/innen, bestünde die Gefahr, die Entwicklung einer Emotion bei einer Schülerin, einem Schüler nicht zu erkennen bzw. entscheidende Indikatoren zu übersehen.

Tabelle 1: Ausschnitt aus dem Kodierleitfaden «Lernemotionen»

Emotion	Dimension		
	Mimik	Gestik / Handlungstendenz	verbale Äusserungen
<b>Ärger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zusammengepresste, dünne Lippen</li> <li>- starrer, harter Blick</li> <li>- Aufblähen der Nasenflügel</li> <li>- Stirnrunzeln</li> <li>- Zusammengezogene Augenbrauen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reaktionen auf un gerechtfertigte Behinderung einer Handlung</li> <li>- abwertende Handbewegung</li> <li>- körperl. Abwenden</li> <li>- auf Tisch schlagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frustäusserungen</li> <li>- protestieren</li> <li>- laut sprechen</li> <li>- schreien</li> <li>- Wutäusserungen</li> <li>- Ausdrücke</li> </ul>
<b>Angst / Unsicherheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gerade gestellte Augenbrauen</li> <li>- weit geöffnete Augen</li> <li>- zusammengebissene Zähne</li> <li>- angespannte Gesichtszüge</li> <li>- Blick auf den Tisch oder auf die Hände</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fluchttendenz</li> <li>- leichtes Zittern bzw. Zucken</li> <li>- auf dem Stuhl hin und her rutschen</li> <li>- unsicheres, verkrampftes Lächeln</li> <li>- gespannte oder kauernde Körperhaltung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stottern</li> <li>- leise sprechen</li> <li>- leise nachfragen</li> <li>- Nachbar um Hilfe bitten</li> </ul>
<b>Langeweile</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leerer Blick</li> <li>- umherschweifender Blick</li> <li>- entspannter Gesichtsausdruck</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Betätigungen wie trommeln, spielen mit dem Stift, kritzeln</li> <li>- Nebengespräche</li> <li>- auf die Uhr schauen</li> <li>- Blick zum Fenster</li> <li>- entspannte Körperhaltung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vor sich hin summen, leise singen</li> <li>- entsprechende Äusserungen (das haben wir schon gemacht, ach nicht noch einmal, echt ätzend u. ä.)</li> </ul>
<b>Freude</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lachen, lächeln</li> <li>- grosse, geweitete Augen</li> <li>- entspannter Gesichtsausdruck</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- offene Körperhaltung</li> <li>- Aktivität z. B. «Hüpfen» vor Freude</li> <li>- oder gelassene Körperhaltung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- freudiger Ausruf («Oh ja, hurra!»)</li> </ul>
<b>Interesse</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wacher, neugieriger Blick zum Gegenst.</li> <li>- grosse, offene Augen</li> <li>- lockere Lippen bis halb geöffneter Mund</li> <li>- angespannter Gesichtsausdruck</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neugierverhalten</li> <li>- Aktivität und Engagement (aufpassen, zuhören, sich melden, etwas genau beobachten, bereit etwas zu tun)</li> <li>- sich beim Melden körperlich strecken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- leise Gedanken vor sich hin sprechen</li> <li>- Antworten, Kommentare, Ideen laut oder leise äussern</li> <li>- gezielt Fragen stellen</li> <li>- nachfragen</li> </ul>
<b>Zufriedenheit</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- entspannter, offener Gesichtsausdruck</li> <li>- lächeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- entspannte Körperhaltung</li> <li>- sich zurücklehnen</li> <li>- Hände zusammenfalten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zustimmung Äusserungen («genau, wie ich es gesagt habe!»)</li> </ul>

Die Kodierung der Emotionen erfolgte ereignisbezogen, d. h. es wurde kodiert, wenn Emotionen bei den Schüler/innen erkennbar waren. Die Zeitleiste wurde formal auf Intervalle von 5 Sekunden Dauer getaktet. Pro Intervall war eine Kodierung pro SchülerIn möglich, wenn die beobachtete Emotion andauerte, wurde im neuen, darauffolgenden Zeitfenster nochmals kodiert. Zur näheren Beschreibung der mit der beobachteten Emotion zusammenhängenden Unterrichtssituation wurde das Transkriptionsfenster in *Videograph* genutzt. So lassen sich neben der eher quantitativ orientierten Erfassung der Emotionen auch deskriptive und für die Interpretation hilfreiche Informationen während des Analysevorgangs festhalten.

In dieser Physikstunde konnten in etwa vergleichbar hoher Anzahl positive wie negative Emotionen bei den beobachteten Schüler/innen kodiert werden. Alle theoretisch definierten Emotionen unseres Leitfadens konnten beobachtet werden.

Freude konnte in allen Phasen des Unterrichts nur zu fünf Zeitpunkten kodiert werden. Am häufigsten trat Freude während einer Gruppenarbeitsphase auf. Zwei Schülerinnen unterhielten sich, nachdem sie die Gruppenarbeit beendet hatten. Beide Schülerinnen saßen dabei zurückgelehnt auf ihren Stühlen, lachten und sprachen über ihre Arbeit. Insgesamt 24 Mal wurde Interesse bei den Schüler/innen während des Unterrichts beobachtet. Besonders viele Kodierungen traten dabei während der lehrerzentrierten Erarbeitung des Themas und während der Gruppenarbeitsphase auf. Die Emotion Interesse liess sich dabei meist an den weit geöffneten Augen, einem starren Blick an die Tafel und tief herabgezogene Augenbrauen erkennen. Mehrere Male kam es in diesem Zusammenhang vor, dass auch Fragen an die Nachbarin bzw. den Nachbarn gestellt wurden. Es wurde dabei eher bei den Jungen Interesse kodiert. Zufriedenheit, insgesamt sechsmal kodiert, trat meist nach einer längeren Phase beobachteten Interesses auf. Ein Schüler beispielsweise, der angeregt der Darstellung des Lehrers folgte, lehnte sich entspannt zurück, lächelte und sagte: «Genau so ...!».

Negative Emotionen wurden ebenfalls beobachtet. Die Emotion Angst konnte insgesamt zu 14 Zeitpunkten kodiert werden, insbesondere während Schüler-Lehrer-Interaktionen. Besonders eindrucksvoll ist eine Handlungssequenz, in der 4 Angstkodierungen vorgenommen wurden. Alle vier beobachteten Schüler/innen unterhalten sich während der Gruppenarbeit, ohne jedoch das Experiment zu bearbeiten. Als der Lehrer an den Tisch

kommt und die nicht erledigten Aufgaben sieht, drängt dieser sich körperlich zwischen die Schüler/innen, drückt einen dieser Schüler weg und übernimmt lautstark die Kontrolle in der Gruppe. Weit geöffnete Augen und angespannte Körperhaltungen der Schüler/innen konnten hierbei beobachtet werden. Bei den zwei Schülerinnen zeigte sich direkt im Anschluss an diese Situation die Emotion Ärger durch eine tiefe Augenbrauenstellung, entsprechende verbale Äusserungen und eine abgewandte Körperhaltung. Insgesamt wurde die Emotion Ärger zu sechs Zeitpunkten kodiert. Langeweile schliesslich wurde am häufigsten während der Erarbeitung des Themas kodiert. Diese Kodierungen betrafen hauptsächlich die beiden Schülerinnen. Gähnen, leere Blicke zum Fenster und das Spielen mit Schreibmaterial waren hierfür eindeutige Indikatoren. Insgesamt konnte die Emotion Langeweile zu zehn Zeitpunkten während der Unterrichtsstunde kodiert werden.

Mit den auf diese Weise gewonnenen Ergebnissen ist es nun in einem weiteren Analyseschritt möglich, für jede(n) der Schüler/innen eine Einschätzung der Ausprägung der einzelnen beobachteten Emotionen über die gesamte Unterrichtsstunde vorzunehmen. Hier kann auf die Technik der skalierenden Strukturierung zurückgegriffen werden (vgl. Mayring, 2003). Diese Ausprägungen, die ordinalskaliert sind, können mit den am Ende dieser Unterrichtsstunde erhobenen Fragebogendaten für jede(n) einzelne(n) Schüler/in direkt verglichen werden.

Für eine Schülerin haben wir beispielsweise Folgendes festgestellt. Aus der skalierenden Strukturierung heraus haben wir der Schülerin insgesamt für die beobachtete Unterrichtsstunde eine mittlere Ausprägung der Emotionen Ärger, Angst und Langeweile zugewiesen. Für die beobachteten Emotionen Interesse, Freude und Zufriedenheit hingegen stuften wir die Schülerin im niedrigen Bereich ein. Vergleicht man diese Beobachtungsdaten mit den von der Schülerin beantworteten Items in einem Kurzfragebogen (Mayring, Bogner, Fuss & Gläser-Zikuda, in Vorbereitung), so ergeben sich durchweg Übereinstimmungen. Für die Emotionen Ärger, Angst und Langeweile (im Fragebogen zwischen etwas bis ziemlich zutreffend angegeben) zeigt sich übereinstimmend eine mittlere bis höhere Ausprägung. Für Interesse, Freude und Zufriedenheit (im Fragebogen auf den Dimensionen gar nicht bis mittelmässig zutreffend angekreuzt) ergaben sich ebenfalls Übereinstimmungen.

Darüber hinaus liegen uns auch Tagebucheinträge der beobachteten Schüler/innen zu allen untersuchten Unterrichtsstunden vor. Das halbstrukturierte

rierte Tagebuch enthielt Fragen zum Thema und Ablauf der Stunde sowie zur Verständlichkeit des Unterrichts. Ausserdem wurden die Schüler zum Nachdenken über folgende Emotionen angeregt: Interesse, Freude, Angst, Ärger und Langeweile. Beispielsweise hat sich die bereits erwähnte Schülerin zu der von uns beobachteten Unterrichtsstunde in ihrem Tagebuch folgendermassen geäussert:

#### **Eintragungen einer Schülerin zur Physikstunde am 18.4.2002**

*(Thema und Ablauf der Unterrichtsstunde)*

Heute war Spannungsmessung dran. Wir haben Hausaufgaben verglichen und Heftaufschriebe gemacht. Danach gab es Gruppenarbeit und Versuche.

*(Verständlichkeit)* Habe alles verstanden, aber habe nicht alles behalten, was der Lehrer gesagt hat.

*(Interesse)* Na ja, geht so. Eigentlich habe ich keine Lust auf Physik.

*(Freude)* Ja, das Arbeiten mit Experimenten und mit meiner Freundin.

*(Zufriedenheit)* Kurz geärgert, weil der Lehrer kam und ich eine Frage nicht gleich beantworten konnte, und weil mir die Stunde heute so lang vorkommt.

*(Angst/Druck)* Nur kurz unter Druck als der Lehrer mich etwas fragte und ich die Antwort nicht gleich wusste. Aber das war nicht so schlimm

*(Ärger)* War gefrustet, weil die Jungs alles alleine gemacht haben. Sicherlich können sie Physik besser, aber trotzdem hätte ich gerne mitgearbeitet, habe es auch gesagt.

*(Langeweile)* Gelangweilt, wollte so schnell als möglich heim.

Die Tagebucheintragungen verdeutlichen die subjektive, bewusst reflektierte Sicht der Schülerin auf die vergangene Unterrichtsstunde. Diese Angaben repräsentieren Beurteilungsprozesse, die sich auf emotionale und kognitive Einschätzungen des Erlebten beziehen. Hieran wird auch die individuelle Relevanz emotionalen Erlebens sichtbar. Beispielsweise ist das Erleben von Angst / Druck der Schülerin beim Eingreifen der Lehrperson noch so bedeutsam, dass sie es retrospektiv notiert. Die von uns Ausenstehenden durchgeführten Videobeobachtungen werfen zudem eine neue Perspektive auf das emotionale Erleben der Schülerin und ergänzen die subjektiven Angaben im Tagebuch dergestalt, dass Unterrichtsbedingungen, die zu diesen Einschätzungen geführt haben sowie emotionale

Reaktionen der Schülerin in vielen verschiedenen Situationen während dieser Unterrichtsstunde transparent werden. Auf der anderen Seite wird auch deutlich, dass Emotionen, die wir im Unterricht beobachtet haben (z. B. Interesse der Schülerin bei der Ankündigung von Versuchen) im Tagebucheintrag nicht auftauchen, und auch im Fragebogen aus subjektiver Sicht niedrig eingestuft werden. Zum einen kann vermutet werden, dass für eine Beurteilung der emotionalen Befindlichkeit über den Zeitraum einer Unterrichtsstunde hinweg einzelne, kurze emotionale Regungen kaum relevant sind. Zum anderen handelt es sich bei Interesse auch um eine eher kognitiv und wertbezogene Emotion, so dass die retrospektive Perspektive am Ende der Unterrichtsstunde mit ihrem evaluativen Charakter für die Einschätzung des emotionalen Erlebens offenbar stärker zum Tragen kommt. Diese Überlegungen sind insbesondere für eine konzeptionelle Differenzierung von Emotionen in Bezug auf ihre unterschiedlichen Dimensionen (Komponenten, Dauer, Spezifität / Allgemeingrad, Intensität) von Bedeutung. Und schliesslich muss auch eingeräumt werden, dass die Emotion Interesse im Vergleich zu anderen Emotionen anhand der hier entwickelten Kriterien schwer zu beobachten war, und es hier im Sinne einer Validierung des Beobachtungsleitfadens weiterer Entwicklung bedarf. Bezüglich der Fragen zur Güte unseres inhaltsanalytischen Vorgehens bei der Analyse der videobasierten Beobachtung von Emotionen traten bei der Kodierung von Interesse auch Probleme auf. Insgesamt lag die Inter-coder-Reliabilität für alle beobachteten Emotionen aber in einem guten bis zufrieden stellenden Bereich.

#### **Diskussion**

Wie in dieser Studie deutlich geworden ist, erwies sich die Logik der Qualitativen Inhaltsanalyse auch für Beobachtungsstudien als gut anwendbar. Der grosse Vorteil dieser Auswertungsmethode ist ihre Zwischenposition zwischen quantitativer und qualitativer Analyse. Quantitative Beobachtungsstudien haben ein festes Auswertungsraster mit einfach einschätzbaren, schnell quantifizierbaren Beobachtungsaspekten. Hier ist eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Material nicht möglich. In qualitativen Beobachtungsstudien werden offene Beobachtungsprotokolle oder Feldnotizen angelegt und einer eher freien Interpretation unterzogen; eine kontrollierte und vergleichbare Analyse fällt hier schwer. Qualitative Video-Inhaltsanalyse hingegen versucht möglichst theoriegeleitet Kategorien zu definieren, genaue Zuordnungsregeln und Analyseablaufmodelle

festzulegen und schliesslich auch die Beobachterübereinstimmung zu überprüfen. Der Akt der Zuordnung von Kategorie zu Material bleibt jedoch ein, zwar regelgeleiteter, aber interpretativer (vgl. Mayring, 2002). Nur so lassen sich komplexe Phänomene, wie in unserem Beispiel Schüleremotionen im Unterricht, breit erfassen. Natürlich bleibt die Beobachtung dabei auf die in der Videoaufnahme registrierbaren Verhaltensaspekte beschränkt. Innere Vorgänge können nur aus den beobachtbaren mimisch-gestischen und verhaltensbezogenen Informationen erschlossen werden. Emotionen lassen sich zudem verbergen, sogar simulieren; einige Emotionen sind aus dem beobachtbaren Verhalten kaum ersichtlich. Hier sind weitere methodische Zugänge, beispielsweise über Befragungen in Fragebögen oder in Form von Interviews und Tagebüchern sinnvoll, um die Beobachtungsdaten mit verbalen, eher subjektiv geprägten Zugängen zu ergänzen. Erst aus der Zusammenschau der verschiedenen methodischen Ansatzpunkte ergibt sich wohl ein schlüssiges Bild der emotionalen Befindlichkeit der untersuchten Personen.

Das Potential von videobasierter Beobachtung liegt aus unserer Sicht in vielerlei Hinsicht auf der Hand. (1) Beobachtungen haben in vielen Bereichen der Forschung, nicht nur in explorativ angelegten Studien, sondern vermehrt auch in Untersuchungen mit evaluativem Charakter an Bedeutung gewonnen. Durch diesen methodischen Zugang können zum einen direkte Einsichten in das Untersuchungsfeld, zum anderen im Sinne der Triangulation weitere Perspektiven auf das Forschungsobjekt gewährt werden. Dieser möglichst «ganzheitliche» Blick erlaubt ein tieferes und damit valideres Verständnis des Forschungsobjekts. (2) Durch die derzeit technischen Möglichkeiten von Videoaufnahmen ergeben sich Vorteile im Hinblick auf die Fixierung von Beobachtungsdaten, die Verfügbarkeit im Sinne wiederholter Betrachtungsmöglichkeiten des Materials sowie von Hilfsfunktionen, wie beispielsweise die Ermittlung der Dauer von Beobachtungsphasen. (3) Durch die zahlreich entwickelten Programme zur Analyse von Videobeobachtungen erhalten Forscher/innen vielfältig einsetzbare Instrumente an die Hand, die sich theoriegeleitet und gemäss den spezifischen Forschungsanforderungen einsetzen lassen. Hier setzt sich die Tradition fort, die sich in der qualitativ orientierten Forschung bei der Analyse verbaler Daten bereits erfolgreich bewährt hat. Da sich Videoaufnahmen und -analysen in den letzten Jahren insbesondere in der Unterrichtsforschung zunehmend grösserer Beliebtheit erfreuen, ist die Frage nach adäquaten Analysemethoden bedeutsamer denn je – welches

Potential Qualitative Inhaltsanalyse bietet, versuchten wir in diesem Beitrag ebenfalls aufzuzeigen.

### Literatur

- Aufschnaiter, S. v.; Welzel, M. (Hrsg.) (2001). *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen: Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann.
- Aufschnaiter, C. v. (2003). Prozessbasierte Detailanalysen der Bildungsqualität von Physik-Unterricht: Eine explorative Studie. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 9, S. 105–124.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Ditton, H. (2002). Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. *Unterrichtswissenschaft*, 30(3), S. 197–212.
- Eder, F. (2001). Schul- und Klassenklima. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 578–585). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ekman, P. (1988). *Gesichtsausdruck und Gefühl*. Paderborn: Jungfermann.
- Flick, H., Kardorff, v. E.; Steinke, I. (Hrsg.) (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Gläser-Zikuda, M. (2001). *Emotionen und Lernstrategien in der Schule. Eine empirische Studie mit Qualitativer Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz - Deutscher Studien Verlag.
- Gläser-Zikuda, M.; Fuss, S. (2004). Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. In T. Hascher (Hrsg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (S. 27–48). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Gläser-Zikuda, M.; Mayring, Ph. (2003). A qualitative oriented approach to learning emotions at school. In Ph. Mayring & Ch. v. Rhöneck (Eds), *Learning Emotions* (pp. 103 – 126). Frankfurt: Lang.
- Gläser-Zikuda, M., Fuss, S., Laukenmann, M., Metz, K. & Randler, Ch. (im Druck). Promoting Students' Emotions and Achievement – Instructional design and Evaluation of the ECOLE-approach. In A. Efklides; S. Volet (Eds.), *Special Issue on Emotions in Learning. Learning and Instruction*.
- Gläser-Zikuda, M.; Schuster, H. (im Druck). How do students feel in open and direct instruction? A study with mixed methods. In: L. Gürtler, M.

- Kiegelmann; G. L. Huber (Eds.), *Areas of Qualitative Psychology – Special Focus on Design*. Tübingen: Huber.
- Greve, V.; Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung*. Weinheim: Beltz.
- Gruehn, S. (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Helmke, A.; Schrader, F.-W. (1998). Entwicklung im Grundschulalter. Die Münchner Studie «SCHOLASTIK». In: *Pädagogik*, 6, S. 25–30.
- Helmke, A.; Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Pädagogische Psychologie, Enzyklopädie der Psychologie)*, Vol. 3, (S. 71–176). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2004). *Unterrichtsqualität. Erfassen – Bewerten – Verbessern* (2. Aufl.). Seelze: Kallmeyer.
- Holtappels, H. G. (2003). *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand.
- Huber, G. L. (2003). *AQUAD 6. Texte, Videos, Audios, Bilder*. Tübingen: Huber.
- Kleinginna, P. R.; Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, S. 345–379.
- Klieme, E. & Bos, W. (2000). Mathematikleistung und mathematischer Unterricht in Deutschland und Japan: Triangulation qualitativer und quantitativer Analysen am Beispiel der TIMS-Studie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, S. 359–379.
- Klieme, E., Knoll, S.; Schümer, G. (1998). *Mathematikunterricht der Sekundarstufe I in Deutschland, Japan und den USA. Dokumente zur TIMSS-Videostudie*.  
<[http://mpib-berlin.mpg.de/TIMSS\\_Video/TIMSS\\_homepage/index.htm](http://mpib-berlin.mpg.de/TIMSS_Video/TIMSS_homepage/index.htm)>
- Laukenmann, M.; Bleicher, M.; Fuss, S.; Gläser-Zikuda M.; Mayring, Ph.; Rhöneck, C. v. (2000). Eine Untersuchung zum Einfluss emotionaler Faktoren auf das Lernen im Physikunterricht. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 6, S. 139–155.
- Mayring, Ph. (1995). Möglichkeiten fallanalytischen Vorgehens zur Untersuchung von Lernstrategien. *Empirische Pädagogik*, 9 (2), S. 155–171.
- Mayring, Ph. (2002). Qualitative content analysis – research instrument or mode of interpretation? In: M. Kiegelmann (Ed.), *The role of the researcher in qualitative psychology* (pp. 139–148). Tübingen: Huber.
- Mayring, Ph. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim: Beltz UTB.
- Mayring, Ph.; Gläser-Zikuda, M. (2005). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz UTB.
- Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung. Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, S. 230–248.
- Pekrun, R., Götz, T., Titz, W.; Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), S. 91–105.
- Prenzel, M.; Duit, R.; Euler, M.; Lehrke, M.; Seidel, T. (2001). *Erhebungs- und Auswerteverfahren des DFG-Projekts «Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht – eine Videostudie»*. Kiel: IPN.
- Prenzel, M.; Seidel, T.; Lehrke, M.; Rimmele, R.; Duit, R.; Euler, M.; Geiser, H.; Hoffmann, L.; Müller, C.; Widodo, A. (2002). Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht – eine Videostudie. In: M. Prenzel; J. Doll (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen* (S. 139–156). *Zeitschrift für Pädagogik*, 45. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph – Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN – Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Stigler, J. W., Gallimore, R.; Hiebert, J. (2000). Using video surveys to compare classrooms and teaching across cultures: Examples and lessons from the TIMSS Video studies. In: *Educational Psychologist*, 35, S. 87–100.
- Stigler, J. W.; Gonzales, P.; Kawanaka, T.; Knoll, S.; Serrano, A. (1996). *The TIMSS videotape classroom study: Methods and preliminary findings*. Los Angeles, CA: National Center for Educational Statistics, U. S. Department of Education.
- Ulich, D.; Mayring, Ph. (2003). *Psychologie der Emotionen* (Grundriss der Psychologie Band 5) (2. überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

- Weinert, F. E.; Schrader, F.-W.; Helmke, A. (1989). Quality of instruction and achievement outcomes. *International Journal of Educational Research*, 13, S. 895–914.
- Wild, K. P. (2001). Die Optimierung von Videoanalysen durch zeit-synchrone Befragungsdaten aus dem Experience Sampling. In: S. v. Aufschnaiter; M. Welzel (Hrsg.), *Nutzung von Videodaten zur Untersuchung von Lehr-Lernprozessen: Aktuelle Methoden empirischer pädagogischer Forschung* (S. 61–74). Münster: Waxmann.
- Wild, K. P. (2003). Videoanalysen als neue Impulsgeber für eine praxisnahe prozessorientierte empirische Unterrichtsforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 31(2), S. 98–102.
- Ziefuss, H. (1978). *Methoden der Unterrichtsbeobachtung*. Braunschweig: Westermann
- Ziegelbauer, S. (2003). *Videobasierte Analyse von Lehrerverhalten und Schüleremotionen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Unveröffentlichte Staatsexamensarbeit. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.



Lars Gerhold und Stefan Bornemann

25.11.2004

### **Qualitative Analyse audiovisueller Informationen mit ATLAS.ti**

Ist man daran interessiert, audiovisuelle Informationen unter formalen und inhaltlichen Aspekten aufzuarbeiten und zu analysieren, so ist es nicht nur zeitgemäss, sondern vor allem funktional, auf technische Unterstützung in Form von Computersoftware zurückzugreifen. Insbesondere wenn das Aufdecken innerer und argumentativer Strukturen von Phänomenen im Zentrum des Interesses steht, empfiehlt sich die Arbeit mit ATLAS.ti. Im Gegensatz zu anderen Analysewerkzeugen steht hier nicht das Auszählen und Berechnen von Häufigkeiten des Auftretens einzelner Phänomene, sondern das am Forschungsgegenstand orientierte interpretative Entwickeln von Aussagen und Zusammenhängen im Vordergrund. Im Folgenden wird zunächst auf die Möglichkeiten der Filmanalyse durch die Interpretation der ästhetischen Dimensionen eines nonfiktionalen Films und auf das grundlegende Verständnis der Filmanalyse eingegangen, methodische Aspekte qualitativer Analysen bei der Arbeit mit ATLAS.ti schliessen sich an. Die Analyse audiovisueller Information wird an einem Fallbeispiel aus der Nachrichtensendung «Wochenspiegel» der ARD exemplarisch vorgestellt. Beispielhaft werden die einzelnen Schritte des Kodierprozesses sowie die Entwicklung von Netzwerken betrachtet. Abschliessend werden Vor- und Nachteile diskutiert und ein Ausblick auf mögliche Einsatzfelder der Filmanalyse mit ATLAS.ti gegeben.

#### **Die ästhetische Dimension der Filmanalyse**

Bei nonfiktionalen Filmbeiträgen wird eine enorme Menge von Text- und Bildinformationen durch eine endliche Anzahl von spezifischen Struktur- und Gestaltungsmöglichkeiten dargestellt. Die Art und Weise, wie eine Information kommuniziert wird, sagt dabei sehr viel über die Intention des Produzenten aus. Genau hierin liegt die Möglichkeit der kritischen

Analyse. Denn wenn die Spezifika der Ausdrucksformen dem Rezipienten bekannt sind, können leichter suggestive Elemente herausgearbeitet und beurteilt und somit auf den eigentlichen Subtext des Films geschlossen werden. Denn Bilder bieten dem Betrachter immer auch die Weltdeutungen der Produzenten an. Bei medienkompetenter Rezeption werden diese mit einer distanzierten Betrachtungsweise analysiert und kontextualisiert. Erst dadurch lassen sich die Intention und damit die Aussagekraft ermitteln.

Bild- und Sprachwahrnehmungen haben für den Politikwissenschaftler Thomas Meyer nicht denselben kultur-anthropologischen Rang.<sup>1</sup> Das Wort bedürfe in der modernen Kultur immer der Rechtfertigung durch viele Worte und der Urheber in der Sprache sei gegenwärtig, jede Äusserung weise auf ihn zurück. Bilder dagegen erschienen als das konkrete Einzelne, das keiner Erläuterung durch Zusammenhänge bedürfe. Das Bild verschweige nicht nur den Urheber, sondern darüber hinaus, dass es überhaupt einen habe.

Die Regisseure der ikonischen Diskurse verschwinden hinter ihren Bildern in viel radikalerer Weise als je ein Autor hinter seinem Text oder ein Sprecher hinter seinen Äusserungen verschwinden könnte. Die Urheberschaft der gemachten Bilder gerät aus dem Blick.<sup>2</sup>

Diesen essentiellen Trugschluss, Bilder zeigten die Wirklichkeit, gilt es insbesondere vor dem Hintergrund, dass die Gestaltung und Veröffentlichung von Medienprodukten immer auch ein politischer Akt ist, bewusst zu machen. Denn keiner der journalistischen Handgriffe (Recherchieren, Interviewen, Drehen, Schneiden, Texten) geschieht ohne Suggestion – bewusst oder unbewusst. Immer wird das zu bearbeitende Rohmaterial (bewegte Bilder, Töne, Texte, Fotos), also das Abbild der subjektiv wahrgenommenen Wirklichkeit, durch Kontextualisierung zu einer Aussage geformt: Beim Interviewen durch die Fragestellung, beim Drehen durch die Perspektive und die Lichtgestaltung, beim Schneiden durch die Montage einzelner Bedeutungssequenzen oder durch das Hinzufügen oder Weglassen bestimmter gefilmter Szenen und beim Off-Text durch die Formulierung und Intonation und die dadurch entstehenden Bild/Text-Verhältnisse. Journalistisch Arbeiten heisst also auch, aus den eigenen Vor-

<sup>1</sup> Meyer 1995, S. 56.

<sup>2</sup> Ebd.

stellungen und Wahrnehmungen bestimmte Bedeutungen herzustellen. Die Bedingungen und Fertigkeiten für diesen Prozess zu kennen und zu erkennen, gehört deshalb zum kulturellen Handwerkszeug der Informationsgesellschaft.

Die scheinbar nicht überschaubare Fülle an medial vermittelten Eindrücken analysierbar und filterbar zu machen und schliesslich deren Inhalte und Subtexte beurteilen und klassifizieren zu können, das ist der eigentliche Vermittlungsinhalt von Praktischer Medienkompetenz [...].<sup>3</sup>

Eine ästhetische Orientierung medienpädagogischer Konzepte kann die Suggestivkraft von TV-Bildern verdeutlichen.<sup>4</sup> Bei pädagogischen Projekten die einer ästhetischen Ausrichtung in ihrer didaktischen Konzeption folgen, soll neben der Fähigkeit, mit Bildern aktiv zu kommunizieren auch die Kompetenz vermittelt werden, Bilder diskutieren zu können. Es geht darum, eine Vorstellung davon zu entwickeln, wie Bilder zustande kommen, auf welche Weise sie Meinungen evozieren und welche Bedeutung Bild/Text-Verhältnisse bei der Rezeption von scheinbar objektiven Medienbotschaften erhalten.

Will man nun nonfiktionale Filme mit dem Ziel analysieren, mögliche suggestive Tendenzen des Beitrags, versteckte Botschaften und die eigentliche Intention des produzierenden Redakteurs zu erkennen, dann ist es sinnvoller, durch das genaue Betrachten der ästhetischen Oberfläche, den formalen, dramaturgischen und gestalterischen Aspekten des Films, auf den Inhalt und die Botschaft zu schliessen, als durch das Analysieren der «offiziellen» Aussagen des Beitrags in Form des gesprochenen Off-Textes und der eingeschnittenen Interviewsequenzen. Die Aussage des Beitrags erschliesst sich durch die Dramaturgie und die psychologische Wirkung, welche durch die gezielt hergestellten Bilder des Beitrags erzeugt werden. Ein Indikator für suggestive Elemente im Beitrag ist also vielmehr, in welcher Reihenfolge die Interviews geschnitten sind, mit welcher Kameraperspektive und vor welchem Hintergrund sie aufgenommen wurden, welche Lichtstimmung durch Farbfolien und Strahler erzeugt wurden, an welchen Stellen die eindruckvollsten Bilder montiert wurden und

schliesslich in welchem Verhältnis der Off-Text und die kommentierenden Bilder stehen.

Deswegen ist das reine Auszählen von Einstellungen, Szenenlängen und Kameraeinstellungen oft keine geeignete Möglichkeit den Subtext, also die insbesondere nonverbal vermittelte «Aussage» des Beitrags zu ermitteln. Analysen mit einer derartigen Zielsetzung bedürfen vielmehr qualitativer Methoden. Aber gerade hierbei greift die Filmanalyse oft noch auf Papier, Zettel und Fernbedienung des Videorekorders zurück.

### **ATLAS.ti und Grounded Theory**

ATLAS.ti, Ende der 80-er, Anfang der 90-er Jahre im Rahmen eines Forschungsprojektes der Technischen Universität Berlin entwickelt, stellt eine computerisierte Variante von Papier und Buntstift zur Analyse qualitativer Daten dar. Bislang vorrangig auf dem Gebiet der Interpretation verbaler Daten in schriftlicher Form angewandt, könnten jedoch auch Medienpädagogik, Medien- und Rezeptionsforschung im Umgang mit audiovisuellen Informationen von der Analysesoftware profitieren. Denn im Rahmen einer qualitativen Forschungslogik ist es möglich, auch audiovisuelle Informationen in die Software zu integrieren sowie systematisch und analytisch zu betrachten.

Die Arbeit mit dem Analysewerkzeug ATLAS.ti wird durch Primärdokumente (innerhalb der Analyse betrachtete Materialien), Zitate und Zitatstellen (als relevant markierte Abschnitte des Materials), Codes (Kategorien zur Erfassung und Beschreibung der Zitatstellen) sowie Memos (schriftliche Gedankenstützen zu Interpretationsideen und –ansätzen) bestimmt.

Neben Videomaterial als Analysegegenstand in Form eines Primärdokumentes können entsprechend für den Forschungsprozess weitere relevante Quellen auch im Text- oder Bildformat eingebunden und in einer Hermeneutischen Einheit organisiert werden. Die Hermeneutische Einheit als analytische Arbeitseinheit umfasst alle im Forschungsprozess beinhalteten und entwickelten Daten, wie die vorangegangenen benannten Primärdokumente, Codes, Zitate und Memos. Alle Bestandteile der Hermeneutischen Einheit können, wie folgend anhand des Fallbeispiels dargestellt wird, miteinander verknüpft werden.

Diese in der Software implementierten Kodier- und Memoriermöglichkeiten sowie die Option zur Gestaltung semantischer Netzwerke zur Handhabung von Texten, Audio- und auch Videodaten drücken sich in dem

<sup>3</sup> Vgl. Bornemann/Gerhold 2004, S. 60.

<sup>4</sup> Vgl. Bornemann/Feiler 2001, S. 75 ff.

der Software immanenten und seitens der Entwickler benannten «VISE-Prinzip», welches die vier grundlegenden Prinzipien der Arbeit mit ATLAS.ti beschreibt, aus:

The main principles of the ATLAS.ti philosophy are best encapsulated by the acronym VISE, which stands for *Visualization, Integration, Serendipity, and Exploration*.<sup>5</sup>

Die Möglichkeit der Visualisierung zeigt sich hierbei am deutlichsten darin, (semantische) Bezüge durch Netzwerke mittels eines Editors darzustellen zu können. Teil eines Netzwerkes können alle einzelnen Bestandteile der Hermeneutischen Einheit sein, was zugleich der Begriff der Integration beschreibt. Das Prinzip «Serendipity» nimmt Bezug darauf, «to find something without having searched for it»<sup>6</sup> und beschreibt damit den intuitiven Umgang mit dem der Hermeneutischen Einheit inhärenten Material, um so auf Beziehungen zu stossen, die sonst verschlossen geblieben wären. Der Begriff der Exploration bezeichnet abschliessend und übergreifend als viertes Prinzip das qualitative Forschungsverständnis, welches die Software annimmt und schliesst damit die vorangegangenen beschriebenen Aspekte des «VISE-Prinzips» mit ein.

Thomas Muhr, massgeblich an der Entwicklung und Professionalisierung der Software ATLAS.ti beteiligt, unterscheidet zwischen textueller und konzeptioneller Bearbeitungsphase. Der textuellen Phase immanent sind die beschriebenen Prozesse der Segmentierung, Kodierung und Kommentierung, die Phase der Konstruktion konzeptueller Taxonomien mittels der Produkte schliesst sich an. Zentraler Bestandteil der konzeptuellen Phase ist hierbei das bereits angedeutete Erarbeiten semantischer Netze.<sup>7</sup>

Die vier Prinzipien wie auch die einzelnen Komponenten der Hermeneutischen Einheit (Primärdokumente, Codes, Zitate und Memos) verweisen auf die konzeptionelle Anbindung an den Analyseansatz der Grounded Theory («Gegenstandsverankerte Theorie») nach Glaser/Strauss 1967<sup>8</sup>. Die

enge Verbundenheit von Analyse, Thesen- und Theorieentwicklung zu den vorliegenden Daten ist inhärenter Bestandteil sowohl der Grounded Theory<sup>9</sup> als auch im strukturgebenden Umgang mit der Software ATLAS.ti: «Die Daten werden dahingehend ausgewertet, inwieweit sie Indikatoren des interessierenden Phänomens beinhalten.»<sup>10</sup> Dieser Vorgang des theoretischen Kodierens, in dem Text-, Audio oder Filmstellen Kategorien zugeordnet werden, lässt sich als das Übersetzen des Datenmaterials in inhaltliche Konzepte sowie das analytische Betrachten und Erschliessen dieser beschreiben.<sup>11</sup> Der einzelne Fall wird hierdurch zur eigenständigen Untersuchungseinheit.<sup>12</sup> Offenheit wird zur Leitlinie des Forschungsvorhabens. Offenheit im methodischen Sinne meint dabei kein regelfreies Handeln, sondern ein an Leitsätzen und Faustregeln orientiertes Erarbeiten neuer Erkenntnisse.<sup>13</sup>

### Qualitative Filmanalyse mit ATLAS.ti

Der generellen gesellschaftlichen Entwicklung und ihren Bedürfnissen angepasst, können anhand der aktuellsten Version der Software ATLAS.ti auch Audio- (z. B. Formate WAV, MP3) und Videodateien (z. B. Formate AVI, MPG, WMV) in grosser Anzahl in qualitative Analysen einbezogen oder ins Zentrum der Betrachtung gestellt werden. Computergestützt lässt sich schnell und zuverlässig eine umfangreiche Datenmenge handhaben, ohne wie bisher üblich auf Transkriptionen von Sprache und Gesehenem in Textform zurückgreifen zu müssen. Dabei bleibt die Auswahl der Betrachtungsebene dem Forscher überlassen, so dass sowohl verbale als auch nonverbale Informationen in die Analyse eingebunden werden können. Als zentrales Vorgehen lässt sich hierbei das Kodieren von Materialstellen hervorheben, welches sich – am Beispiel von Videodaten – durch Setzen von Anfangs- und Endmarkierungen im Multimedia-Kontrollfenster von ATLAS.ti und dem anschliessenden benennen der Sequenz kennzeichnen lässt.

ATLAS.ti bietet zur Kodierung von Textstellen verschiedene Optionen: Durch offenes Kodieren können freie, noch nicht definierte Codes zu

<sup>5</sup> ATLAS.ti. Demo Version Win 5.0. 2003-2004 Help/Introduction/The VISE Principle

<sup>6</sup> ATLAS.ti. Demo Version Win 5.0. 2003-2004 Help/Introduction/The VISE Principle/Serendipity

<sup>7</sup> Vgl. Muhr 1994, S.317.

<sup>8</sup> Das Verständnis der Grounded Theory wurde erstmalig von Barney Glaser und Anselm L. Strauss in ihrem Buch «The discovery of grounded theory.» von 1967 beschrieben.

<sup>9</sup> Vgl. Flick 1994, S. 351.

<sup>10</sup> Böhm 1994, S. 125.

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> Vgl. Strauss 1991, S.12.

<sup>13</sup> Vgl. Strauss 1991, S. 25., Mayring 2000, S. 117. Zur Diskussion qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden vgl. u.a. Breuer 2003.

markierten Textstellen formuliert werden. Liegen bereits Codes vor, können diese zum Kodieren aus einer Liste ausgewählt werden (code-by-list). Sollen mehrere Text- oder Filmstellen mit dem gleichen Code versehen werden, kann auf den zuletzt ausgewählten Code zurückgegriffen werden.<sup>14</sup> Um sich besser an bereits betrachtete Filmsequenzen zu erinnern, bzw. «Ad-hoc-Ideen» bei der Interpretation nicht zu verlieren, können darüber hinaus Memos angelegt und an die ausgesuchten Filmstellen geknüpft werden. Jedes der Hermeneutischen Einheit zugehörige Element, egal ob Primärdokument, Zitatstelle, Kode oder Memo, kann innerhalb eines Netzwerkes organisiert werden. Es können Verknüpfungen zwischen Kode und Kode sowie Zitat und Zitat erstellt und editiert werden, andere Beziehungen ergeben sich automatisch aus dem Kodier- und Memoriervorgang (– ein Kode etwa ist automatisch mit der Film- oder Textstelle verknüpft, für die er vergeben wurde).

### Fallbeispiel

Der Analysevorgang beginnt, nachdem der eigentliche Gegenstand der Untersuchung – in diesem Fallbeispiel ein Filmbeitrag aus dem TV-Magazin «Wochenspiegel» (ARD vom 17.10.2004) als zentraler Forschungsgegenstand<sup>15</sup> – in die Hermeneutische Einheit eingebracht wurde, mit einer ersten Materialsichtung, einhergehend mit dem Abfassen eines ersten Memos zu Thema und Auffälligkeiten des Filmbeitrages.<sup>16</sup>

### Kodieren von Erzähl- und Gestaltungselementen

ATLAS.ti formuliert sich zwar insgesamt im beschriebenen Kontext des Grounded-Theory-Ansatzes, ist diesem Paradigma aber nicht verpflichtet. So ist es für die Analyse dieses Magazinbeitrags dienlicher, mit einem bereits vorgefertigten Kategoriensystem an das Material heranzutreten, als einzelne Aspekte aus dem Material herauszuarbeiten.<sup>17</sup> Im Verständnis

<sup>14</sup> Die vierte Kodierfunktion des «In-Vivo-Kodierens», bei welcher eine markierte Textstelle mit sich selbst markiert wird, kann bei Audio- und Videodateien nicht eingesetzt werden.

<sup>15</sup> Das Thema des hier behandelten Beispiels ist der Rücktritt des CDU-Politikers Friedrich Merz von seinen Führungssämtern in Partei und Fraktion.

<sup>16</sup> Die Analyse wurde mit der ATLAS.ti Demo Version Win 5.0. erstellt.

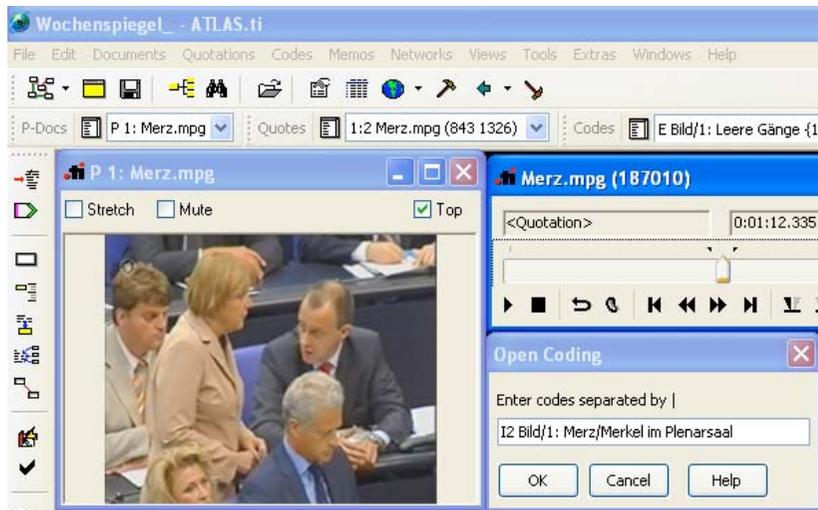
<sup>17</sup> «Idealtypisch werden Kategoriensysteme entweder induktiv aus dem Material gewonnen oder deduktiv (theoriegeleitet) an das Material herangetragen. In der Praxis sind Mischformen gängig, bei denen ein a priori aufgestelltes, grobes Kategorienraster bei der Durchsicht des Materials ergänzt und verfeinert wird.» Bortz/Döring 2002, S.330.

eines deduktiv-induktiven Vorgehens lassen sich in diesem Fall zunächst die strukturellen Erzählelemente begründet deduktiv anlegen, da ein klassisch erzählter Magazinbeitrag im Fernsehen aus den Strukturelementen Exposition (Intro), Informationsblöcken (Info-Block), Interviewsequenzen (O-Ton) und einem abschliessenden Fazit (Outro) besteht. Das Intro soll die Zuschauer «in das Thema» hineinziehen. Mit einem Schlag soll der Zuschauer vom Thema bzw. Themenaspekt angesprochen werden. Ergebnis der Einleitung ist in der Regel eine Fragestellung, die der Zuschauer beantwortet wissen will. Das Strukturelement Info-Block stellt im Magazinbeitrag die eigentliche Themenerörterung dar, es wird das Für und Wider, das Pro und Kontra, die These und Antithese dargestellt und diskutiert. Die Info-Blöcke münden in einer erklärenden oder relativierenden Interviewsequenz (O-Ton). Die Aussage dieses O-Tons wird für den nächsten Info-Block aufgegriffen. Die O-Töne bei Magazinbeiträgen sind kurze Aussagen von Experten, Beteiligten oder Betroffenen. Im Outro wird das Fazit gezogen. Dies kann mit einer Beurteilung des Sachverhaltes durch den Off-Text des Journalisten, aber auch durch eine rhetorische oder offene Frage am Ende geschehen. Ziel des Journalisten ist es, den Beitrag argumentativ durch Einsatz von filmgestalterischen Möglichkeiten (Kameraperspektive, Lichtstimmung, Musik- und Toneinsatz), gezielten Beispielen, passenden O-Tönen und durch den Einsatz emotionaler Bilder so zu gestalten, dass der abschliessende Kommentar den Zuschauern «aus der Seele» spricht.

Induktives Vorgehen schliesst sich dahingehend an, dass die inhaltliche Ausformulierung dieser Elemente durch die vom Filmbeitrag vermittelnden Informationen selbst, d. h. aus dem Material heraus, entwickelt wird, was darüber hinaus den explorativen Charakter des Vorgehens unterstreicht. Im nächsten Schritt ist für den hier analysierten Beitrag je Struktur-Element eine weitere Segmentierung vorgenommen worden.

Als besonderer Aspekt wurde hier das Verhältnis von Bild und Text betrachtet. Bild- und Textpassagen wurden in Sinneinheiten zerlegt, markiert und mit «text-» bzw. «bildnahen» Paraphrasen kodiert. Hierbei wurde bewusst die frühe Unterscheidung zwischen Bild und Ton getroffen, um zum einen dem audiovisuellen Material an sich gerecht zu werden, zum anderen galt es, dem Phänomen des Verhältnisses beider Gestaltungselemente zueinander besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Hierbei war es zudem nötig, mehr als nur eine Information dem Kode beizulegen. Der Kode «I2 Text/4: Merz/Merkel im Plenarsaal» etwa beinhaltet z. B. neben

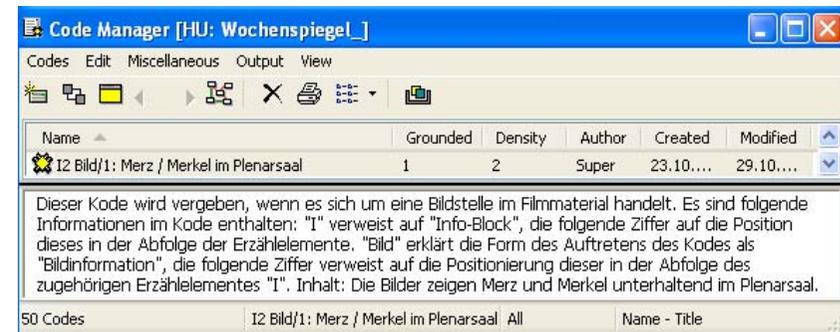
der gegenstandsverankerten und paraphrasierten Information zum Inhalt auch die Positionierung des Codes im Material. In diesem Beispiel handelt es sich um die vierte Bildinformation im zweiten Info-Block des Filmbeitrages.



Dieser Positionierung der Codes wurde aufgrund des Analysegegenstandes besondere Bedeutung beigemessen, da so dem für den Analyseprozess bedeutungsvollen zeitlichen Ablauf des Films wechselnde Szenen zugeordnet und später visualisiert werden konnten. Der Aspekt, dem Code mehr als nur eine Information in seiner Bezeichnung zuzuweisen, weicht grundsätzlich von der ursprünglichen Konzeption ATLAS.ti's ab, um dem standardisierten Strukturcharakter des hier interessierenden Materials gerecht zu werden.

### Kommentieren einzelner Codes

Um die Bedeutung einzelner Kodierschemata zu memorieren, können den einzelnen Codes (aber auch den Zitatsellen oder Primärdokumenten) Kommentare angeheftet werden, die im vorliegenden Fall die Definition des entsprechenden Objektes beinhalten, was zugleich als Indikator der Qualität der einzelnen Codes gewertet werden kann. Für den beschriebenen Code etwa wurde folgender Kommentartext verfasst:



### Kodieren besonderer Auffälligkeiten und Rückgriff auf das Ausgangsmaterial

Der gesamte Film wurde folglich zunächst nach den Kriterien «Erzählelement», «Bild», «Text» und «Thema» kodiert, ergänzt durch das Kennzeichnen besonderer Auffälligkeiten wie das Verwenden eindrucksvoller Bilder, den Einsatz besonderer Lichteffekte und Kameraeinstellungen und -perspektiven. Im Umgang mit dem für einzelne Filmstellen vergebenen Codes kann in nahezu jedem Programmteil auf die ursprüngliche Quelle, also den einzelnen Filmausschnitt, zurückgegriffen werden. In der Anwendung muss der Benutzer hierzu lediglich je nach Bereich einen Doppel- oder Rechtsklick mit der Maus ausführen, um die Liste der mit diesem Code versehenen Filmstellen nachgewiesen bzw. abgespielt zu bekommen. Diese Auswahl der Zitatstellen funktioniert hierbei dokument-übergreifend; werden also Codes für mehrere Filmstellen in unterschiedlichen Filmdokumenten vergeben, so wechselt die Software automatisch in das entsprechende Dokument.

### Netzwerke bilden

Die bedeutendste Phase der Analyse bestand in der Entwicklung von Relationen einzelner Bestandteile des Datenpools zueinander, organisiert und erstellt im Netzwerkeditor der Software. Es galt zunächst für jedes Erzählelement des Filmbeitrages ein eigenes Netzwerk zu entwickeln. Die Bedeutung der gesamten Erzählstruktur und die Aussage ihrer gestalterischen Elemente wurden abschliessend in einer separaten Netzwerksicht durch Subsumierung der einzelnen Netzwerke der Erzählebene entwickelt.

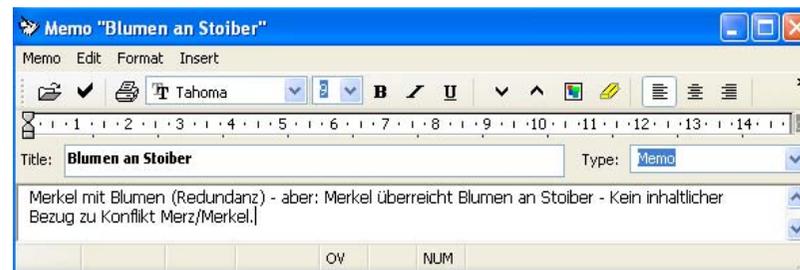
Exemplarisch sollen hier die Entwicklung des Netzwerkes «Info-Block 2» sowie die den Forschungsprozess abschliessende Ergebnismatrix vorgestellt werden.

Da dem Off-Text (hier im Info-Block 2) grundsätzlich die Funktion zukommt, die Abfolge der Bilder in Zusammenhang zu bringen, um dem Zuschauer die Intention des Beitrages näher zu bringen,<sup>18</sup> wurden die kodierten Textinhalte des Erzählelementes als erste Gestaltungselemente unverknüpft in das Netzwerk eingebracht und jeweils für sich stehend betrachtet. Im Folgeschritt wurden die zugehörigen Bildinformationen, durch den Rückgriff auf das Ausgangsmaterial, betrachtet sowie deren Relation zur Textinformation bestimmt.

Die emotional bedeutsamste Wirkung wird durch Bild/Text-Verhältnisse erzielt. Ein relativ neutral geschriebener und gesprochener Off-Text kann durch «darunter» geschnittene Bilder kommentiert werden. Das Verhältnis zwischen dem gesprochenen Off-Text und den begleitenden und damit kommentierenden Bildern lässt sich in die drei Kategorien Redundanz, Komplementarität und Inferenz einteilen.<sup>19</sup> Bei der Integration der audiovisuellen Informationen durch Redundanz werden Text und Bild über die Aktivierung desselben Konzepts oder derselben Konzepte integriert. Bei der Stufe der Komplementarität aktivieren Text und Bild zwar verschiedene Konzepte, diese sind aber innerhalb eines Schemas miteinander verknüpft. Integration durch Inferenz verlangt dagegen vom Rezipienten, eine Schlussfolgerung aus dem Verhältnis Text und Bild zu ziehen. Dieser Fall setzt eine so genannte Text-Bild-Schere voraus, die sich erst durch die aktive Verarbeitung im Kopf des Rezipienten schliesst. Für die Exposition oder die Einführung neuer Fakten bietet sich die einfach zu rezipierende Integration durch Redundanz an. Redundanz aber wird auf Dauer langweilig und wirkt mitunter sehr einfach in der Aussage. Integration durch Komplementarität fordert den Betrachter durch stärkere kognitive Beanspruchung heraus und lässt ihn aktiv den Beitrag betrachten. Gestaltung bestimmter Sequenzen mit Integration durch Inferenz verlangt bereits Hintergrundwissen und eine besondere Klarheit und Aussagekraft der Bilder. Eine Gestaltung dieser Art wird vor allem beim Outro eines Magazinbeitrags häufig verwendet. Der Betrachter verfügt bereits über die notwendigen Informationen, und nun vermittelt der Redakteur seine Konse-

quenz daraus. Integration durch Inferenz bietet sich daher besonders an, da der Zuschauer am aktivsten teilnimmt, d. h., er erarbeitet sich quasi die Information selbst und betrachtet sie damit mehr oder weniger als seine eigene.

ATLAS.ti bietet neben vorgegebenen Relationen die Option, eigenständig Verknüpfungen zu gestalten und in ihrer Funktion und Auswirkung zu definieren. Das Bild/Text-Verhältnis beschreibend wurden entsprechend drei neue Relationen anhand der beschriebenen Gestaltungsmöglichkeiten Redundanz, Komplementarität und Inferenz editiert.<sup>20</sup> Es ergaben sich im vorliegenden Fall fünf Kode-Kode-Relationen. Für die Darstellung der Kode-Kode-Relationen kommen an dieser Stelle die im Kodierprozess verwendeten Kennzeichnungen der Positionierung der Bild- bzw. Textstellen zum tragen, da sie den zeitlichen Ablauf der einzelnen Sequenzen vermitteln. Die Kode-Kode-Relationen betreffend wurden darüber hinaus besondere Auffälligkeiten inhaltlicher Art in Memos festgehalten. Exemplarisch wurde für die Verknüpfung «I2 Text/3 – I2 Bild/3» festgehalten:



Neben der Dramaturgie, die durch die Auswahl und Reihenfolge der diskutierten Themenaspekte und durch die Auswahl und Reihenfolge der O-Töne entsteht, spielen die gestalterischen Aspekte, die durch film-sprachliche Elemente gezielt von den Machern eines nonfiktionalen Filmbeitrags eingesetzt werden, eine zentrale Rolle. Auf der Ebene der Gestaltungselemente kommt etwa dem O-Ton eine besondere Bedeutung zu. Eine Person im Interview kann durch bestimmte Kameraperspektiven, wie Unter- oder Obersicht, durch Weitwinkel- oder Tele-Einstellungen sehr unterschiedlich dargestellt werden. Ebenso spielt die Lichtgestaltung dabei

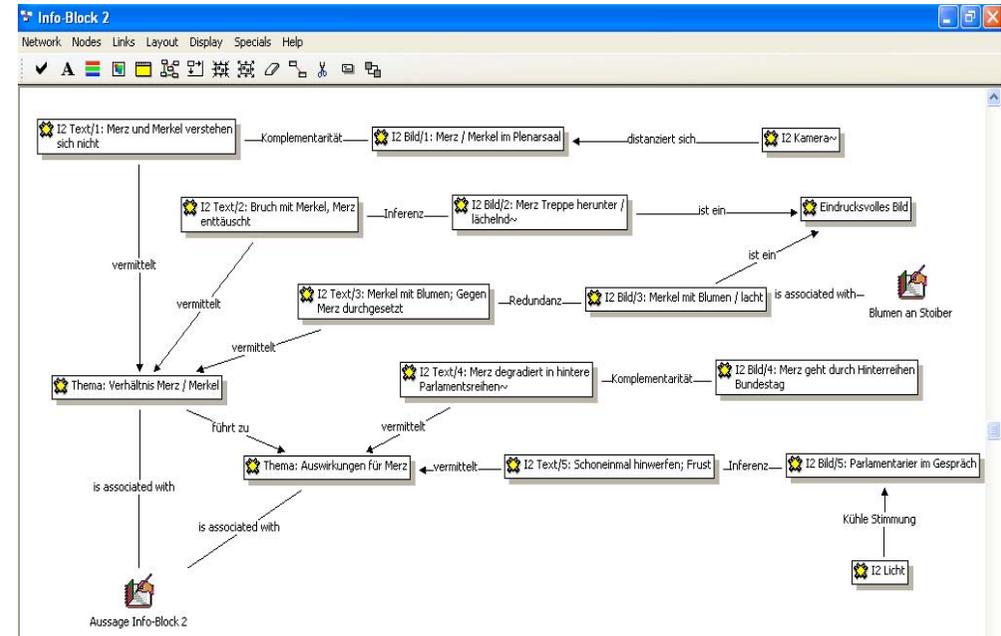
<sup>18</sup> Bornemann/Gerhold 2004, S. 188.

<sup>19</sup> Vgl. Bornemann/Gerhold 2004, S. 189 ff.

<sup>20</sup> Die Relationen bzgl. des Bild/Text-Verhältnisses wurden im Kontext des Relationen-Editors der Software als «symmetrisch» definiert, da sie beidseitig gerichtet sind.

eine wesentliche Rolle. Der Sympathie-Wert einer interviewten Person, hängt z. B. auch davon ab, ob der Hintergrund mit kalten oder mit warmen Licht ausgeleuchtet wird. Ganz entscheidend ist aber der Ort, an dem das Interview aufgezeichnet wird. Der Ort erzählt dem Zuschauer nonverbal sehr viel über die Person, die interviewt wird. Ein und dieselbe Aussage kann an verschiedenen Orten völlig unterschiedlich auf den Betrachter wirken. In der Regel ist es immer das Filmteam, das den Ort des Interviews vorschlägt und damit schon eine bestimmte Aussage treffen will.

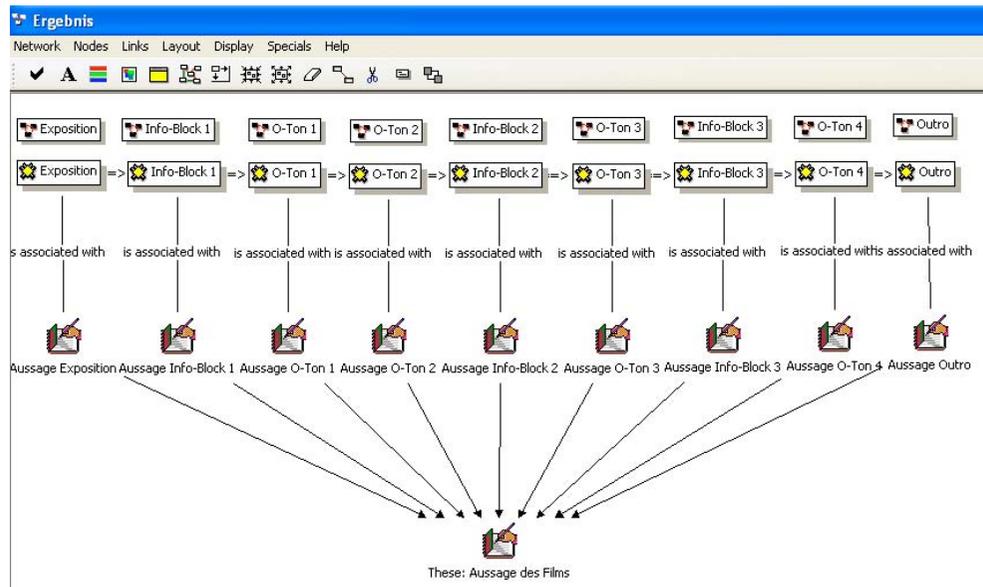
Für die hier behandelten Kode-Kode-Relationen in einem Info-Block galt es somit im Weiteren das Vorliegen dieser besonderen Gestaltungselemente anhand der dafür vergebenen Codes am Material zu überprüfen. Für drei Codes (Kameraeinsatz, eindrucksvolle Bilder, Lichteinsatz) konnte eine Relevanz bestimmt und die entsprechende Beziehung zu den bereits implementierten Codes erstellt werden. Im nächsten Schritt des Vorgehens wurden die über die jeweiligen Text- bzw. Bildteile transportierten Themen bestimmt und abschliessend in einer dem entsprechenden Erzählelement zugehörigen Aussage in Form eines Memos formuliert und in das Netzwerk integriert.<sup>21</sup>



Als Zwischenergebnis wurden so neun einzelne Netzwerke für die Erzählelemente Exposition, Info-Block 1, O-Ton 1, O-Ton 2, Info-Block 2, O-Ton 3, Info-Block 3, O-Ton 4 und Outro formuliert. Interpretationsansätze wurden in Form von Aussagen einzelner Erzählelemente festgehalten, um im letzten Schritt zu einer generellen These zu Subtext und Intention des gesamten Beitrages verdichtet zu werden. Hierzu wurden letztlich die die Erzählstruktur repräsentierenden Codes sowie ihre dazugehörigen Netzwerke in ein neues (Gesamt-)Netzwerk eingeführt, welches sowohl Struktur als auch die vermittelte Aussage des gesamten Filmbeitrags abbildet. Das Integrieren der jeweils zugehörigen Netzwerke, welche zwar nicht verknüpft erscheinen (was in der Logik von ATLAS.ti auch keinen Sinn macht, da einzelne Codes nicht mit gesamten Netzwerken verknüpft werden können), bringt den Vorteil mit sich, den Rückgriff auf die sie jeweils repräsentierenden Erzählelemente zu ermöglichen. So ist es jederzeit möglich, nachzuvollziehen, wie es zur Formulierung einer Aussage kam und welche Filmstellen, die über die Codes der einzelnen Netzwerke betrachtet werden können, hierzu in welcher Form einbezogen wurden. Den Analyseprozess abschliessend, wurden die einzelnen, aus den

<sup>21</sup> Es können nur Kode-Kode-Verknüpfungen sowie Zitat-Zitat Verknüpfungen ediert werden. Andere Verknüpfungen, etwa Kode und Memo sind vom Programm vordefiniert, woraus die Abweichung zwischen englischer und deutscher Bezeichnung entstanden ist.

Erzählelementen extrahierten Aussagen erneut betrachtet und eine Gesamtaussage des Films formuliert.



Der hier exemplarisch bearbeitete Beitrag von ARD-Redakteur Marcus Bornheim im «Wochenpiegel» thematisiert den Rücktritt von Friedrich Merz aus der Partei- und Fraktionsspitze der CDU. Eine explizit geäußerte Fragestellung, die es zu erörtern gälte, wird in der Anmoderation des Beitrags nicht gestellt. Im Allgemeinen behandelt der Beitrag den möglichen Verlust, den die CDU durch den Rücktritt zu erleiden hat. Die analysierte Gesamtaussage des Beitrags lässt deutlich erkennen, dass der Redakteur in dem Rücktritt Merz' einen Verlust für den Standort Deutschland sieht und die CDU-Vorsitzende Angela Merkel hierfür die Schuld trägt.

### Ausblick und Diskussion

In der analytischen Bearbeitung audiovisueller Informationen mit ATLAS.ti entsteht zuweilen der Eindruck, die Option zur Bearbeitung neuerer Medienformate sei dem Programm, im Ursprung zur Bearbeitung von Textmaterial entwickelt, nur angehängt. Das Auffinden bzw. das

Bestimmen von Anfangs- und Endpunkten im Kodierprozess<sup>22</sup> ist lediglich mittels einer «Track bar» in Form eines Schiebereglers möglich, genaue Timecodes können nicht angegeben werden, was eine sekundengenaue Bearbeitung komprimierter Videodaten unmöglich macht. Auch die übrigen Funktionen erinnern eher an gängige Media-Player; Handling-Optionen wie sie aus anderen Programmen wie Interact<sup>23</sup> oder Videograph<sup>24</sup> bekannt sind, fehlen.

Interact zeigt sich hier wesentlich professioneller, was letztlich darin begründet ist, dass dieses Produkt ausdrücklich zur Auswertung von Videos oder Live-Beobachtungen konzipiert worden ist. Die Rückführung zum kodierten Ausgangsmaterial erfolgt hier ebenso einfach wie in ATLAS.ti, das Navigieren in diesem ist jedoch viel präziser möglich. Ohne methodische Anbindung sind die Auswertungs- und Darstellungsverfahren in Form numerischer Messdaten jedoch eher quantitativ orientiert. Eine Besonderheit der Software liegt in der Bild-in-Bild-Technik, bei welcher z. B. das Rezeptionsverhalten (verbal, nonverbal) direkt auf das betrachtete Bild zu beziehen ist; eine Option, die bei ATLAS.ti nur durch das Verwenden zweier separat zu betrachtender Primärdokumente möglich ist. Videograph, wie Interact explizit zur Videoanalyse entwickelt, bietet zur Orientierung im Filmmaterial ebenso die Möglichkeit auch innerhalb komprimierter Datenformate sekundengenau zu spulen und Sprungmarken zu setzen. Bis auf die Option, Transkriptionen anzufertigen, ist Videograph hinsichtlich offerierter Forschungsstrategien allerdings gleichfalls eher dem quantitativen Paradigma zuzuordnen, indem es dem Forschenden erlaubt, Beobachtungskategorien sowie Ratingskalen zu entwickeln und synchron zum Filmablauf («time-sampling») oder Ereignisbezogen («event-sampling») Daten zu erheben. Hierbei stehen die Häufigkeiten des Auftretens einzelner Aspekte im Vordergrund der Analyse; diese können entsprechend für eine weitere Auswertung mit Statistik- oder Tabellenkalkulationsprogrammen direkt exportiert werden.

ATLAS.ti bietet – neben dem Output von Codes, Zitatstellen, Memos etc. im Textformat – zwar ebenso die Möglichkeit, Häufigkeiten auszuzählen sowie diese zu exportieren, die eigentlichen Stärken liegen aber sicher zunächst in der Option, jederzeit und ohne Zeitverlust auf die Ursprünge

<sup>22</sup> Anmerkung: Gilt für den Umgang mit MPG Dateien.

<sup>23</sup> Mangold Software & Consulting GmbH 1998-2004.

<sup>24</sup> IPN – Leipzig Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel 2004.

der erstellten Codes zurückgreifen zu können. Diese Möglichkeit stellt bisweilen noch keine Besonderheit dar, weil sie auch den anderen Softwareprodukten immanent ist. Der Nutzen und die Besonderheit zeigen sich in der Arbeit mit Netzwerken. An sich schon ein hervorhebender Aspekt, weil es zunächst zur Visualisierung der Bezüge einzelner Aspekte zueinander beiträgt, ist auch an diesem Punkt jederzeit der Rückgriff auf das die Ergebnisse stützende Material möglich. Das Ausgangsmaterial kann somit aufgebrochen und in Sequenzen zerlegt werden, was letztlich auch zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit einzelner Analyseschritte beiträgt. Der Software eigen ist auch die ursprüngliche Anbindung an das Verfahren der Grounded Theory. Das dieser methodische Zugang nicht als verbindlich hinsichtlich einer verpflichtenden Analysestrategie zu verstehen ist und die für die Grounded Theory typischen Bestandteile der Auswertung wie Kodieren, Memorieren und Verknüpfen auch ausserhalb dieses methodischen Zugangs ihre Wirkung entfalten, hat dieser Beitrag gezeigt. Sicherlich bietet ATLAS.ti weitere Funktionen, die im Rahmen dieses Fallbeispiels ohne Anwendung blieben (etwa das Abfragewerkzeug «Query-Tool» oder die Option, Primärdokumente, Codes und Memos anhand der jeweiligen «Familieneditoren» zu gruppieren) und deren sinnvoller Einsatz in weiteren Studien zur Analyse audiovisueller Informationen zu prüfen sind. Dem qualitativ Forschenden ermöglicht die Software aber schon an diesem Punkt durch ihre unterstützenden Qualitäten im Datenmanagement, der Datenanalyse und der visuellen Modellbildung die angemessene Verankerung gewonnener Erkenntnisse im Gegenstand, die Darstellung der eigenen Forscher- und Forschungsperspektive und letztlich in der Auseinandersetzung durch die intersubjektive Nachvollziehbarkeit gegenüber anderen Forschern eine fundierte Reflektion der eigenen Ergebnisse. Vor dem Hintergrund der Analyse visuellen Materials ist es dennoch für die zukünftige Weiterentwicklung von ATLAS.ti erforderlich, das Tool in seinen Steuerungs-, Kodier- und Darstellungsoptionen zu optimieren. Zu denken ist hierbei etwa an das Anbieten weiterer Filmsteuerungsoptionen im Multimedia-Kontrollfenster, die Möglichkeit zwei oder mehr Filmdokumente etwa durch die symmetrische Darstellung dieser parallel kodierbar zu machen sowie letztlich Zeitschienen für die Arbeit im Netzwerkeditor zu ermöglichen. Dem 2001 von Heinz Moser beschriebenen Paradigmenwechsel der

Medienforschung hin zu qualitativ-empirischen Arbeitsformen<sup>25</sup> folgend, stellt ATLAS.ti dennoch schon heute ein elektronisches Werkzeug dar, welches gegenüber den heute aktuellen Medienstandards als sinnvolles Werkzeug verstanden und zur qualitativen Analyse eingesetzt werden kann.

### Zukünftige Einsatzmöglichkeiten

Für den zukünftigen Einsatz von ATLAS.ti zur Filmanalyse scheint es besonders wertvoll, Einzelfälle vergleichend zu analysieren. Lassen sich etwa Meinungstendenzen einzelner nonfiktionaler Sendungen oder gar einzelner Senderstationen explizit unter Rückgriff auf gesendetes Material fundiert, regelgeleitet und intersubjektiv nachvollziehbar belegen? Das ist insbesondere bei Fragen der journalistischen Sorgfaltspflicht von besonderer Bedeutung. Die konkreten Anwendungsbezüge und –möglichkeiten von ATLAS.ti sind vielfältig. Zu denken wäre hierbei zunächst an Struktur- und Inhaltsanalysen von Filmbeiträgen, Werbung, Serien, Spielfilmen, Kinderfernsehen, Programmstrukturen (z. B. die Verknüpfung von Serie und Werbung) etc.

Ein weiteres Einsatzfeld ist natürlich die Medienpädagogik. Hier kann ein computergestütztes Analysewerkzeug insbesondere bei ästhetisch orientierten Projekten ein bedeutendes Hilfsmittel sein. Denn gerade die abschliessende Reflexion und Analyse der filmischen Beiträge erfolgt häufig nur in Ansätzen. Bei Projekten, die authentische Erfahrungen durch die aktive Teilnahme und Gestaltung der Teilnehmer erreichen wollen, sind die drei Medienkompetenzattribute *Technisch-Organisatorische Kompetenz, Fähigkeit zur aktiven Kommunikation mit Medien* und die *Sensibilisierung der Wahrnehmung* entscheidende Faktoren für den Lernerfolg.<sup>26</sup> Zwar stehen in der Regel eine Vielzahl einsatzfähiger Kameras zur Verfügung und fast täglich werden neue Schnittsysteme angeboten, doch an Möglichkeiten einer regelgeleiteten und technisch unterstützten qualitativen Analyse mangelt es. Durch eine stärkere Ausrichtung auf die Analyse audiovisueller Medien könnte hierin ein bedeutendes Einsatzfeld für ATLAS.ti bestehen.

<sup>25</sup> Moser 1997, S. 2 ff.

<sup>26</sup> Vgl. Bornemann/Gerhold 2004, S. 60 f., S. 67 ff.

**Literatur**

- Böhm, Andreas; Mengel, Andreas; Muhr, Thomas (Hrsg.). *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Schriften zur Informationswissenschaft Band 14. Konstanz: Universitäts-Verlag, 1994.
- Böhm, Andreas. «Grounded Theory – Wie aus Texten Modelle und Theorien gemacht werden.» *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Hrsg. v. Andreas Böhm, Andreas Mengel u. Thomas Muhr. Schriften zur Informationswissenschaft. Band 14. Konstanz: Universitäts-Verlag, 1994. S. 121–140.
- Bornemann, Stefan; Feiler, Michael. «Das Hochschul-Fernsehen der Universität Kassel [univision]». *Hochschul-Fernsehen: Initiativen-Praxis-Perspektiven*. Hrsg. v. Susanne Brofazy. Konstanz: UVK Medien, 2001. S. 75–95.
- Bornemann, Stefan; Gerhold, Lars. *TV-Produktion in Schule und Hochschule. Ein Leitfaden zur Vermittlung Praktischer Medienkompetenz*. München: kopaed, 2004.
- Bortz, Jürgen, Döring, Nicola. *Forschungsmethoden und Evaluation*. 3., überarb. Aufl. Berlin: Springer, 2002.
- Breuer, Franz. «Qualitative und Quantitative Methoden: Positionen in der Psychologie und deren Wandel. Ein Kommentar zu Texten von Jochen Fahrenberg und Jürgen Rost.» *Forum Qualitative Sozialforschung*. <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03breuer-d.htm>> (5.12.2003).
- Flick, Uwe. «Hermeneuten-Zirkel am PC – Erfahrungen mit Atlas/ti aus einem Lehr-Forschungsprojekt.» *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Hrsg. v. Andreas Böhm u. Andreas Mengel u. Thomas Muhr. Schriften zur Informationswissenschaft. Band 14. Konstanz: Universitäts-Verlag, 1994. S. 349–358.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber, 1998
- Mayring, Phillip. *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 7. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 2000.

- Meyer, Thomas. «Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur.» *Weltbilder. Wahrnehmung. Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess*. Hrsg. v. Dieter Baacke u. Franz Josef Röll. Opladen: Leske + Budrich, 1995, S. 50–70.
- Moser, Heinz. «Medienpädagogische Forschung – Das Beispiel der Teletubbies.» 5.3.2001. *MedienPädagogik*. <[www.medienpaed.com/01-1/moser4.pdf](http://www.medienpaed.com/01-1/moser4.pdf)> (8.8.2004).
- Muhr, Thomas. «Atlas/ti – ein Werkzeug für die Textinterpretation.» *Texte verstehen: Konzepte, Methoden, Werkzeuge*. Hrsg. v. Andreas Böhm u. Andreas Mengel u. Thomas Muhr, 1994: Schriften zur Informationswissenschaft. Band 14. Konstanz: Universitäts-Verlag, 1994. S. 317–324.
- Strauss, Anselm. *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink, 1991.