

sich ein bild machen

zum fotografieren

von

bildungsprozessen

kirsten winderlich

Für das Lernen und die Bildung von Kindern heute spielt neben der individualisierenden Differenzierung im Unterricht die Initiierung vielfältiger Bildungsgelegenheiten eine besondere Rolle. Ein Grund hierfür ist die erheblich größere Zeitspanne, die Kinder heute tagtäglich in der Schule verbringen und welche die Schule als umfassenden Lebensort zunehmend herausfordert. Ein weiterer Grund ist die (Wieder-)Entdeckung des Selbstbildungspotenzials der Kinder von Anfang an. Dass, was Kinder im Kontext von Arbeitsplan, Freiarbeit und informellen Bildungsgelegenheiten in den Zwischenzeiten und -räumen von Unterricht lernen, erfordert eine differenzierte Rückmeldung der Lehrer*innen. Doch kommt es hier nicht nur auf ein Feedback im Hinblick auf die konkreten Arbeitsergebnisse an, sondern auf eine umfassendere Spiegelung der Lern- und Bildungsprozesse, die auch die leibgebundenen *Äußerungen* der Schüler*innen aufgreifen.

In Bildungsprozessen sind die Kinder nicht nur mit ihrem Verstand *bei der Sache*, sondern mit ihrem ganzen Leib, mit dem sie nicht nur denken, sondern sich auch bewegen, spüren, handeln, erscheinen und sich in Beziehung zum Anderen setzen.¹ Zu fragen ist also, wie sich die Kinder im Kontext leibgebundenen Lernens mit ihren Handlungen, mit ihrer Bewegung und ihrem Auftreten auf eine Aufgabenstellung oder Bildungsgelegenheit einlassen, wie sie diese gemeinsam mit ihrem Partner oder in einer Gruppe aufgreifen. Gefordert ist also ein verstehender Zugang zu den leiblichen Dimensionen individueller Lern- und Bildungsprozesse mithilfe gezielter Beobachtung.

Das Fotografieren und der Umgang mit Fotografien können in diesem Kontext eine besondere Unterstützung bieten, d. h. konkret im Sinne eines Fotografierens als Handlung, mit deren Hilfe Wirklichkeit *eingefangen* werden kann. Zum anderen bietet die fotogestützte Beobachtung und Dokumentation vielfältige Möglichkeiten, den Blick auch auf unerwartete Aspekte der Lern- und Bildungsprozesse zu lenken. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht demnach nicht vordergründig die Fotografie als erziehungswissenschaftliche Erkenntnisquelle, sondern vielmehr die Beobachtung und Reflexion durch den Akt des Fotografierens als begleitende Handlung der Bildungs- und Lernprozesse der Kinder. Aus diesem Grunde sollen hier Überlegungen angestellt werden, die weniger auf die Interpretation und Auswertung des fotografisch erzeugten Datenmaterials abzielen als vielmehr auf dessen Erhebung. Es geht also nicht um die Bildanalyse und die Deutung von Fotografien, sondern um die teilnehmende Beobachtung mithilfe von Fotografien. Vor diesem Hintergrund folgen nun Überlegungen zur Beobachtung und Dokumentation der leiblichen Dimensionen von Bildung im Schulalltag unter besonderer Berücksichtigung

¹ Vgl. Liebau 2007

der Geste des Fotografierens.² Im Anschluss daran werden erste Ansätze des Fotografierens von Bildungsprozessen im Hinblick auf ihre leiblichen Dimensionen zur Diskussion gestellt.

Fotografieren im Kontext von Feldforschung

Im Rahmen der qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung werden Fotografien als historische Quelle untersucht, als Erinnerungsbilder, Erzählimpuls oder Illustration eingesetzt.³ Auffällig ist hierbei, dass die Fotografien überwiegend als Bild betrachtet und entsprechend analysiert und gedeutet werden. Obwohl gerade im Kontext der Feldforschung der fotografische Zugang eine differenzierte Dokumentation von Räumen, Situationen und Ereignissen ermöglicht,⁴ scheint der Akt des Fotografierens und die Bedeutung dieses bildgenerierenden Prozesses für die Methodenentwicklung und den Erkenntnisgewinn in der qualitativen Forschung eine geringere Rolle zu spielen. Ein Blick auf das, was passiert, wenn eine Fotografie produziert wird, soll im Folgenden den performativen Aspekt der Fotografie für die Beobachtung und Dokumentation der nur schwer greifbaren individuellen Bildungsprozesse von Kindern im Schulalltag ins Spiel bringen.

Für die Entstehung einer Fotografie ist die Reflexion des Lichtes durch einen Gegenstand oder eine Situation notwendig. Fotografien entstehen, wenn Licht seine Spuren auf einer chemisch zusammengesetzten oder elektronisch erzeugten Oberfläche hinterlässt. Dieses passiert immer zu einem bestimmten Zeitpunkt und von einem bestimmten Standpunkt aus.

In diesem Sinne ist die Fotografie auch als Ereignis zu verstehen, das durch die individuelle Handlung eines Subjekts gestaltet wird und mit dessen Hilfe die beobachtende und fotografierende Person mit den Personen im Feld interagiert. Antje Langer (2007) nutzt diesen performativen Aspekt der Fotografie z. B. auf überzeugende Weise im Rahmen ihrer ethnografischen Feldforschung in einer siebten Hauptschulklasse und prüft ihre Untersuchung auf mögliche Potenziale der Einbindung des Fotografierens als performativen und gleichzeitig reflektiert gesteuerten Prozess in die qualitative Forschung. Dabei benennt sie insbesondere die im Feld präsente Kamera als Kommunikationsmittel und das Fotografieren als Inszenierungspraxis, durch welche die leibgebundenen Praktiken, Haltungen und Gesten hervorgehoben und zum Erscheinen gebracht werden können.⁵ Das Fotografieren im Feld kann also nicht nur als Mittel genutzt werden, sich einen Zugang zum Feld zu verschaffen, sondern

darüber hinaus einen Prozess initiieren, über den im Forschungsfokus stehende Phänomene greifbar werden. An dieser Stelle ist von forschungsethischer Bedeutung, welche Haltung die beobachtende und fotografierende Person den Personen des Feldes gegenüber einnimmt. Gerade in der Schule während der fotogestützten teilnehmenden Beobachtung von Kindern ist es unverzichtbar, dass die fotografierend beobachtenden Personen und Forscher den Kindern mit einer interessierten, wertschätzenden und gleichzeitig eine Beziehung aufbauenden Haltung begegnen. Während der fotogestützten teilnehmenden Beobachtung ist also von besonderer Bedeutung, dass die Forschenden immer wieder auf Distanz zur Handlung des Beobachtens und Fotografierens gehen. Dabei eignet sich der Akt des Fotografierens auf besondere Weise, weil er der beobachtenden Person neben dem Blick durch die Kamera ermöglicht, das Geschehen unmittelbar zu betrachten. Das heißt, das Fotografieren erlaubt den Beobachtenden einen gewissen *doppelten Blick*, der ihnen ihre Wahrnehmung immer wieder aufs Neue fremd werden bzw. sie ihre Wahrnehmung infrage stellen und reflektieren lässt. Um das Potenzial des Fotografierens für die Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen im Schulalltag nutzen zu können, ist es wichtig, einen genaueren Blick darauf zu werfen, was beim Fotografieren passiert. Die phänomenologischen Ausführungen Vilém Flussers zur Fotografie als Geste⁶ helfen den Blick zu schärfen und auf die Anwendung im Schulalltag zu lenken. Was passiert beim Fotografieren aus phänomenologischer Perspektive?

Nach Flusser lassen sich aus der Geste des Fotografierens drei wesentliche Aspekte herausarbeiten, die für einen bewussten Einsatz des Fotografierens in Beobachtungsprozesse eine bedeutende Rolle spielen: die Suche nach dem Standort, die Manipulation der Situation und die Reflexion. Die Suche nach dem Standort ist an die Bewegung der Fotografin bzw. des Fotografen gebunden. Dabei sieht Flusser im Standort einen Punkt innerhalb des Zeit-Raums. »Der Fotograf stellt sich die Frage, von wo aus und für wie lange er das Bildmotiv belichten muss, das er gerade auf eine Oberfläche zu bannen versucht.«⁷ Die Suche nach dem geeigneten Standort changiert dabei zwischen zielgerichteter Bewegung und dem Offensein für Überraschungen, welche die Situation immer wieder aufs Neue bereithält. Die Geste des Fotografierens ist für Flusser aus diesem Grunde immer auch eine Geste des Zweifelns und damit dem Philosophieren sehr nah.⁸ Das Springen von einer Perspektive in die nächste, von der Vogel- in die Froschperspektive, von der Nah- zur Panorama-Aufnahme unterscheidet das Fotografieren vom Filmen, bei dem die Kamera zwischen den Perspektiven *fährt* und *gleitet*.

2 Vgl. Flusser 1993, 1999

3 Vgl. Bohnsack 2009; Fuhs 2003; Peez 2006; Pilarczyk/Mietzner 2006

4 Vgl. Friebertshäuser 2003, 518

5 Vgl. Langer 2007, 153 f.

6 Vgl. Flusser 1993, 110–119

7 Ebd., 108 f.

8 Vgl. ebd., 110

»Der Fotograf schaut – ebenso wie der Philosoph – durch einen kategorialen Apparat und verfolgt damit das Ziel, die Welt als eine Serie distinkter Bilder (bestimmbare Begriffe) zu erfassen. Der Filmemacher schaut durch einen »prozessualen« Apparat, mit dem Ziel, die Welt als einen Strom ununterscheidbarer Bilder (unbestimmbarer Begriffe) einzufangen.«⁹

Neben der Wahl des Standortes ist Flusser zufolge der Aspekt der Manipulation der Situation zu berücksichtigen. Hiermit bezieht sich Flusser nicht nur auf die technische Ebene, die Entscheidungen über Bildform und -format, den Ausschnitt, die Wahl des Objektivs, die Blende und die Belichtung berücksichtigt, sondern auch auf die zwischenmenschliche Ebene. Der Fotograf verändert durch seine Präsenz, gewissermaßen durch seinen *doppelten Blick*, die Situation. Seine Anwesenheit hat Auswirkung auf den Auftritt und das Erscheinen der Personen.

»Das Objekt reagiert auf die Manipulation, denn es ist kein wirkliches Objekt, sondern jemand, der mit dem Fotografen dieselbe Situation teilt. Zwischen dem Fotografen und seinem Bildmotiv etabliert sich ein komplexes Gewebe aus Aktion und Reaktion (aus Dialog), obwohl die Initiative natürlich auf Seiten des Fotografen liegt und der fotografierte Mensch der geduldig (oder auch ungeduldig) Wartende ist.«¹⁰

Beim Einsatz des Fotografierens im Kontext der Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen ist demnach zu berücksichtigen, dass die Beobachtung mithilfe der Kamera eine Veränderung des beobachteten Phänomens nach sich zieht. Gleichzeitig macht die Situation auch etwas mit der beobachtenden und fotografierenden Person. Die beobachtete Situation schürt Interesse, schafft Aufregung oder langweilt vielleicht sogar. Die Situation lässt die fotografierende Person an etwas erinnern, bringt die beobachtenden Personen mit eigenen Erfahrungen in Berührung. Das, was die beobachtete Situation mit der fotografierenden Person macht, fließt in die Entscheidungen des Standortes, die Entscheidungen darüber, wie mit der Kamera umgegangen wird, wie die Situation manipuliert wird, ein. Diese individuelle *Sichtweise* des Fotografierenden steht auch mit dem dritten Aspekt der Geste des Fotografierens in unmittelbarem Zusammenhang, d. h. mit der Selbstkritik. Selbstkritisch betrachten wir im Spiegel der Kamera, wie das Bild sein könnte, und wählen unter den verfügbaren Bildern aus.¹¹

Es wird deutlich, dass Flusser mit seiner phänomenologischen Beschreibung des Fotografierens als vielschichtiges Sehen und Betrachten beschreibt, in Koppelung an die eigene Bewegung, von einem bewusst gewählten Standpunkt aus, im Wechsel der Perspektiven, als Introspektion, also als eine »Geste des Schauens, der theoria«.¹² Das Fotografieren bietet demnach Lehrer*innen eine vielversprechende Möglichkeit, »die wahrgenommene noch nicht analysierte Welt abzubilden«,¹³ eine forschende Haltung in Bezug auf die Bildungsprozesse der Kinder im Allgemeinen sowie auf ihre leibgebundenen Dimensionen im Besonderen einzunehmen.¹⁴

Wie können nun aber Bildungsprozesse, insbesondere die flüchtigen, schwer greifbaren, fotografiert werden bzw. worauf ist der Blick während der Beobachtung leibgebundener Erfahrungsprozesse gerichtet?

Leibgebundene Erfahrungsprozesse beobachten und fotografieren

Im Hinblick auf leibgebundene Erfahrungsprozesse wird der Mensch als ein sich selbst und andere wahrnehmendes Wesen und dabei in Zeit und Raum präsenten Wesen betrachtet. Die Erfahrungen sind in diesem Zusammenhang nach Bittner (1990) an den Sinnenleib, den Werkzeugleib und den Erscheinungleib und mit Funke-Wienecke (1995) ergänzend an den Symbolleib und den Beziehungsleib gebunden. Will man diese Dimensionen von Erfahrungen beobachten, dann geht es darum wahrzunehmen, wie Menschen sinnlich wahrnehmen, wie sie sich mithilfe ihrer sinnlichen und ästhetischen Wahrnehmung Zugänge zur Welt verschaffen, wie sie auftreten und erscheinen, wie sie sich nonverbal und verbal ausdrücken und wie sie sich auf andere beziehen und Beziehungen gestalten.

Einen Zugang dazu können wir über eine Verknüpfung gerichteter und ungerichteter Beobachtungsweisen erlangen. Bei der gerichteten Beobachtung wird der Fokus auf vorab definierte Handlungs- und Verhaltensaspekte der Kinder gelenkt. Ungerichtetes Beobachten hingegen versucht nach Gerd E. Schäfer (2004) all das zu erfassen, was die Aufmerksamkeit der beobachtenden Person erregt. Es handelt sich hierbei um eine forschende Haltung, welche die eigene Erfahrung einbindet und sich bewusst dem Unerwarteten stellt.¹⁵ Die Künstlerin und Forscherin Jacqueline Baum beschreibt ihren Umgang mit der ungerichteten Beobachtungsform

9 Ebd., 111

10 Ebd., 114

11 Vgl. ebd., 116

12 Ebd., 118

13 Harper 2000, 413

14 Winderlich 2009

15 Vgl. Schäfer 2004, 149

im Kontext ihrer Beobachtung eines kleinen Kindes bei seinen ersten bildnerischen Handlungen folgendermaßen:

»Alles an der Situation erschien unberechenbar. Ich musste zuerst eine Balance finden zwischen Distanz und Nähe: Möglichkeiten erproben, wie kleine Details festgehalten werden konnten, ohne dass ich mich Lou [so wird das Kind in der Untersuchung genannt, K. W.] mit der Kamera zu sehr aufdrängte. Bald schon fand ein Kreisen um die Tafel statt. Bei ihm um immer wieder Abstand zum Gemachten zu finden, und bei mir, um ihn in seinen Bewegungen zu begleiten.«¹⁶

Es wird deutlich, dass es bei der Beobachtung von Bildungsprozessen von Kindern nicht nur um die Beobachtung des Kindes und des Geschehens geht, sondern darüber hinaus um die Selbstwahrnehmung beim Beobachten. Dieses ist notwendig, um einschätzen zu können, wie weit man als beobachtende Person in die beobachtete Situation eindringt und diese gegebenenfalls stört.

Sollen nun leibgebundene Dimensionen der Bildungsprozesse von Kindern beobachtet und fotografiert werden, sind drei unterschiedliche Handlungsweisen und Szenen vorstellbar:

Ein Fotografieren, das gezielt nach den Dimensionen leiblichen Lernens sucht (Jagen), ein Fotografieren, das sich von den Dimensionen leiblichen Lernens überraschen lässt (Flanieren), und ein Fotografieren, das nach Momenten leiblichen Lernens *ein Netz auswirft* (Fischen), ohne vorab zu wissen, was gefangen wird.

Jagen

Entscheidet sich die beobachtende Person für ein Fotografieren im Bild des Jagens, vollzieht sich der Akt der Fotografie aus einer gezielten Bewegung auf die leiblichen Dimensionen der Bildungsprozesse der Kinder. Die beobachtende und fotografierende Person bewegt sich dabei durch den Raum und tastet ihn gezielt auf vorab festgelegte leibgebundene Äußerungen ab: Zum Beispiel zielt das Fotografieren auf die Situation zwischen Pause und Unterricht. Sie beobachtet, wie die Kinder von der Pause in die Klasse kommen, wie sie den Übergang von draußen nach innen vollziehen. Dann können die Beobachtung und das Fotografieren fokussieren, wie die Kinder am Unterricht teilnehmen, wie sie sitzen, welche Körperhaltungen sie einnehmen, wenn die Lehrer*innen sprechen, wenn sie sich selbst äußern oder ihre Mitschüler*innen. Dann kann gezielt nach Orten und Räumen für die leiblichen Dimensionen von Lernen und Bildung gesucht werden. Fotografiert werden könnte in diesem

Zusammenhang z. B., welche Möglichkeiten der Klassenraum für individuellen Rückzug und für Gemeinschaft bietet oder an welchen Stellen im Raum und auf dem Schulgelände sich die Schüler*innen ausgelassen gemeinsam mit den anderen bewegen können.

Beim Fotografieren im Sinne eines Jagens bewegt sich die beobachtende und fotografierende Person direkt im Feld, in der Schule, zwischen den Kindern und versucht die teilweise sehr flüchtigen Momente der sinnlichen Wahrnehmung, des Ausdrucks, des Auftritts einzelner Schüler*innen und Gruppen, ihr Miteinander fotografierend einzufangen. Den Weg bzw. die Spur, welche die fotografierende Person dabei durch den Raum aufnimmt, ist dabei stark von den Kindern, ihrem Tun und ihrer Wirkung auf die Fotografin bzw. den Fotografen geprägt.

Flanieren

Anders vollzieht sich der Akt des Fotografierens im Sinne eines Flanierens. Hier lässt sich die fotografierende Person treiben und lässt sich von dem, was sie erwartet, überraschen.

Gerade dieses nicht-gezielte Gehen ist die Voraussetzung für das Entdecken unerwarteter Momente leibgebundener Bildungsprozesse, insbesondere im Kontext informeller Bildungsprozesse wie etwa auf Schulhöfen, in den Pausen, aber auch bei kulturellen Veranstaltungen, bei einem Schulfest oder während eines Museumsbesuchs. Das Fotografieren, geknüpft an den Akt des Flanierens, eignet sich, um Atmosphären, den gefühlten Raum der Kinder, wahrzunehmen und greifbar zu machen.

Wie bei dem Fotografieren als Jagen spielt beim Fotografieren als Flanieren das Moment der Einfühlung für die Wahrnehmung leibgebundener Erfahrungsprozesse und der Auswahl der Motive eine tragende Rolle. Einfühlung wird in diesem Zusammenhang nach Bruno Bettelheim (1975) als Suchen nach einer eigenen Erfahrung verstanden, die der beobachteten Erfahrung ähnelt. »Wenn wir in uns selbst nicht irgendetwas finden können, das dem, was im anderen vor sich geht, gleicht, können wir ihn nicht einfühlsam verstehen.«¹⁷ Das Fotografieren ermöglicht in den Zwischenpausen immer wieder in sich selbst hineinzublicken und nach dieser eigenen, dem anderen nahe Erfahrung zu suchen. So nimmt die beobachtende und fotografierende Person z. B. wahr, dass einige Kinder in den Phasen der Freiarbeit den Platz wechseln, sich einen eigenen Ort suchen und diesen gerne am Rand auswählen. Sie kann diese Situation der Bewegung und des Verkriechens wahrnehmen, weil sie sich an die eigene Erfahrung erinnert, einen Raum für sich zu haben, sich unbeobachtet zu fühlen usw. In einer anderen Situation tritt eine Gruppe von vier Jungen immer eng aneinandergeschmiegt, Arm in Arm, manchmal noch raufend

und sich baldig, von der Pause wieder in den Klassenraum. Auch hier kann sich die beobachtende und fotografierende Person einfühlen, weil die Situation einer eigenen intensiven Erfahrung ähnelt.

Es wird deutlich, dass das Fotografieren leibgebundener Dimensionen in Lern- und Bildungsprozessen im Sinne des Jagens und Flanierens einen bewussten Umgang mit der eigenen Bewegung, dem Gehen, erfordert, immer im Wissen, dass die Auswahl der Motive in besonderer Weise mit der eigenen Erfahrung in Verbindung steht. Unabhängig davon, ob sich die beobachtende Person gezielt oder ungezielt im Raum bewegt, greift sie durch die eigene Bewegung in das bestehende System des Beobachtungsfeldes ein.

Mithilfe der Methode des Fotografierens als Fischen soll gerade dieser Aspekt der unmittelbaren Kopräsenz¹⁸ weitestgehend ausgeblendet werden.

Fischen

Beim Fotografieren als Fischen wird eine Situation wiederholt aus einer oder mehreren vorab festgelegten Perspektiven fotografiert. Dabei wird im Vorfeld und nicht aus der Situation heraus die Entscheidung gefällt, von welchem Standort aus und in welchem Rhythmus der Apparat eine Fotografie erstellt. Anders als beim Fotografieren als Jagen oder Flanieren wird die Kamera beim Fotografieren im Bild des Fischens gewissermaßen starr auf die bewegten Ereignisse gerichtet. Dieser Akt des Fotografierens ähnelt dem des Überwachungsvideos. Im Unterschied zum Video sind die Sequenzen jedoch nicht als übergangloser Fluss, sondern als Reihe eindeutig voneinander abgegrenzter Einzelbilder zu verstehen. Die beobachtende Person legt sich hierbei zwar in Bezug auf den Standort des Fotoapparates und die Perspektive auf das Geschehen fest, hält sich jedoch auf der Ebene der Manipulation der Situation als Person weitestgehend zurück. Es handelt sich bei dieser Methode um ein Sequenzfotografieren, bei dem der Fotograf keine subjektive Entscheidung für das einzelne Bild übernimmt, sondern vielmehr den Rahmen für den Akt des Fotografierens festlegt. Die Beobachtung von Unterricht und Schulalltag findet bei dieser Methode nach dem Akt des Fotografierens beim Betrachten der fotografischen Sequenzen statt. Erfolgt das Fotografieren hierbei als gezielter Blick auf eine Situation zu unterschiedlichen Zeitpunkten, sensibilisiert die Betrachtung der Sequenzen im Anschluss die Wahrnehmung auch für Unerwartetes und Überraschendes. Roland Barthes (1985) versucht, diesen besonderen Moment der Überraschung beim Betrachten einer Fotografie mithilfe des Begriffspaares ›studium‹ und ›punctum‹ zu beschreiben. Versteht Barthes unter studium all das, was unser bisheriges

Wissen bestätigt, verwirrt das punctum einer Fotografie den Betrachter und fügt ihm bildhaft gesprochen eine Wunde zu.¹⁹ Das Unerwartete trifft uns beim Betrachten der Sequenzfotografien im Sinne Roland Barthes wie ein kleiner Stich, der anregt, die Entdeckungen in der Fotografie zu verbalisieren.²⁰

Ob nun jagend, flanierend oder fischend – Lehrer*innen, die sich der Herausforderung stellen, Unterrichtsgeschehen und Schulalltag fotografierend zu beobachten, entwickeln eine forschende Haltung, einen anderen und neuen Blick auf ihre Praxis und sind gleichzeitig auf andere Weise für die Schüler*innen präsent, mit ihrem Leib und ihrer ganz eigenen Erfahrung.

18 Vgl. Goffman 1971

19 Vgl. Barthes 1985, 36

20 Vgl. Winderlich 2007, 149 f.

literatur

- Barthes, Roland (1985): *Die helle Kammer*. Bemerkungen zur Fotografie. Frankfurt a. M.
- Baum, Jacqueline/Kunz, Ruth (2007): *Scribbling Notions*. Bildnerische Prozesse in der Frühen Kindheit. Bern
- Bettelheim, Bruno (1975): *Wege aus dem Labyrinth*. Leben lernen als Therapie. Stuttgart
- Bittner, Günther (1990): *Erscheinungsleib, Werkzeugeleib, Sinnenleib*. Zur Ästhetik kindlichen Leiberlebens. In: Duncker, Ludwig u. a. (Hgg.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung*. Langenau, Ulm, 63–78
- Bohnsack, Ralf (2009): *Qualitative Bild- und Videointerpretation*. Die dokumentarische Methode. Ulm
- Flusser, Vilém (1993): *Gesten*. Versuch einer Phänomenologie. Bensheim, Düsseldorf
- Flusser, Vilém (1999): *Für eine Philosophie der Fotografie*. Göttingen
- Friebertshäuser, Barbara (2003): *Feldforschung und teilnehmende Beobachtung*. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hgg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften*. München, Weinheim, 503–534
- Fuhs, Burkhardt (2003): *Fotografie und qualitative Forschung*. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hgg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften*. München, Weinheim, 37–54
- Funke-Wieneke, Jürgen (1995): *Sportpädagogik heute: Ansatz, Lehre, Forschung*. In: Dietrich, Knut (Hg.): *Bewegungskultur als Gegenstand der Sportwissenschaft*. Hamburg, 89–98
- Goffmann, Erving (1971): *Verhalten in sozialen Situationen*. Strukturen und Regeln der sozialen Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh
- Harper, Douglas (2000): *Fotografien als sozialwissenschaftliche Daten*. In: Flick, Uwe u. a. (Hgg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek b. Hamburg, 402–416
- Langer, Antje (2007): *Fotografie in der ethnografischen Forschung* – Soziale Gebrauchsweisen und Inszenierungen. In: Friebertshäuser, Barbara u. a. (Hgg.): *Bild und Text – Methoden und Methodologien visueller Sozialforschung in den Erziehungswissenschaften*. Opladen, 141–157
- Liebau, Eckart (2007): *Leibliches Lernen*. In: Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hgg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Basel, Weinheim, 102–113
- Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike (2006): *Das reflektierte Bild*. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Sozial- und Erziehungswissenschaften. Bad Heilbrunn
- Peez, Georg (2006): *Fotografien in pädagogischen Fallstudien*. Sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung. München
- Schäfer, Gerd E. (2004): *Beobachten und Dokumentieren*. In: Kita aktuell NRW, 2004, 148–152
- Winderlich, Kirsten (2007): *Bewegung auf der Spur*. Rekonstruktion ästhetischer Erfahrung im Tanz von Kindern – Narrative Interviews in Verknüpfung mit Fotografien und der Handlung des Zeichnens. In: Peez, Georg (Hg.): *Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik*. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler, 142–154
- Winderlich, Kirsten (2009): *Ästhetische Bildung als Forschungsfeld*. Methodische Herausforderungen. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea (Hgg.): *Kunst Pädagogik Forschung*. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld, 241–249
- Der Beitrag wurde bereits 2010 in der Online-Zeitschrift »zeitschrift ästhetische bildung« (zaeb), JG. 2/2010/Nr. 1 veröffentlicht. Aufgrund seiner Aktualität, insbesondere im Kontext Forschenden Studierens unter besonderer Berücksichtigung der Studienordnungen für die künstlerischen Fächer für das Grundschullehramt an der UdK Berlin, erfolgt eine erneute Publikation mit der Intention, eine Grundlagenlektüre für die Seminare zum Beobachten und Dokumentieren anzubieten.