

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Universität Kassel

Fachbereich 01: Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft

Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung
für das Lehramt an Haupt- und Realschulen
eingereicht dem Amt für Lehrerbildung

Kinderfotografien als Quelle bildungshistorischer Forschung Geschlechterrollen bürgerlicher Kinder auf Atelierfotografien



Erstellt von: Sarah Hillenbrand

Eingereicht am: 05. 11. 2008
Gutachterin: Prof. Dr. Edith Glaser

In meiner Arbeit verzichte ich auf die Aufzählung beider Geschlechter sowie die Verbindung beider Geschlechter in einem Wort zugunsten einer möglichst einfachen Lesart des Textes. Auf eine Schreibweise, in der nur weibliche Begriffe verwendet werden, verzichte ich ebenfalls.

Aus diesem Grund soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden, dass bei allgemeinen Personenbezügen beide Geschlechter gemeint sind und Frauen nicht benachteiligt werden sollen.

1. Einleitung	1
2. Zur Fotografie als Quelle in der Erziehungswissenschaft	6
2.1 Bedeutung der Fotografie für die Erziehungswissenschaft	6
2.2 Verhältnis der Fotografie zur Wirklichkeit und Rolle des Zufalls	8
3. Zur seriell-ikonografischen Fotoanalyse	11
3.1 Methode der seriell-ikonografischen Fotoanalyse	11
3.1.1 Vorikonografische Beschreibung	12
3.1.2 Ikonografische Beschreibung	13
3.1.3 Ikonografische Interpretation	13
3.1.4 Ikonologische Interpretation	14
3.2 Serielle Analyse	14
3.3 Geltungsprüfung	15
3.4 Rezensionen und Erläuterung der Umsetzung des Modells	15
4. Zum bürgerlichen Kontext	20
4.1 Bürgertum	20
4.2 Bürgerliche Familie	21
5. Zum fotografischen Kontext	24
5.1 Porträtfotografie als Mittel bürgerlicher Selbstdarstellung	24
5.2 Atelierfotografie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	26
6. Besprechung der Kinderfotografien	31
6.1 Fotografien der 1870er Jahre	31
6.1.1 Mädchenfotografien	31
6.1.2 Jungenfotografien	35
6.1.3 Mädchen- und Jungenfotografien im synchronen Vergleich	39
6.2 Fotografien der 1880er Jahre	40
6.2.1 Mädchenfotografien	40
6.2.2 Jungenfotografien	44
6.2.3 Mädchen- und Jungenfotografien im synchronen Vergleich	46

6.3	Fotografien der 1890er Jahre	48
6.3.1	Mädchenfotografien	48
6.3.2	Jungenfotografien	52
6.3.3	Mädchen- und Jungenfotografien im synchronen Vergleich	54
6.4	Fazit	56
7.	Geltungsprüfung der Ergebnisse	59
7.1	Reformpädagogische Tendenzen in den Fotografien	59
7.2	Zuschreibung und Tradierung der Geschlechtscharaktere	63
7.3	Spielsachen als Mittel geschlechtsspezifischer Erziehung	69
7.4	Bürgerliche Familie als geschlechtsspezifische Erziehungsinstanz	73
7.5	Bildungsbenachteiligung der Mädchen in den Schulen	78
8.	Zusammenfassung und Ausblick	85
Anhang		91
Abbildungen		91
Quellen		114
Literaturverzeichnis		115
Abbildungsverzeichnis		122

1. Einleitung

Fotografien bieten Chancen, sie als Quellen für die Bildungsforschung zu verwenden, denn in ihnen ist pädagogisches Wissen eingelagert, das es zu entdecken gilt. Im Gegensatz zu literarischen Quellen zeichnet sich die Fotografie dadurch aus, dass sie nicht nur historische Gegenstände, sondern auch viele *nebensächliche* Details wie Mimik und Gestik der Abgebildeten oder bestimmte Posen übermittelt, deren Aussagekraft nicht zu unterschätzen ist.

Ziel dieser wissenschaftlichen Hausarbeit ist es, Geschlechterrollen bürgerlicher Kinder zu untersuchen, die auf Atelierfotografien abgebildet sind. Dazu soll das phänomenologisch-hermeneutische Verfahren der „seriell-ikonografische[n] Fotoanalyse“¹ von Pilarczyk und Mietzner in einer empirischen Untersuchung genutzt werden. Erforscht wird damit, inwieweit sich die Darstellungen von Mädchen und Jungen unterscheiden.

Die Atelierfotografie eignet sich für diese Untersuchung deshalb besonders gut, weil sie als bürgerliches Repräsentationsmedium Werte und Vorstellungen von Kindheit widerspiegelt. Die Eltern der bürgerlichen Schicht haben genaue Auffassungen davon, *wie* ihre Mädchen und Jungen auf den Fotografien dargestellt werden sollen, nämlich entsprechend ihrer elterlichen geschlechtsspezifischen Rollenerwartung. Die Kinderfotografien sind demzufolge inszenierte Bilder. Sie sind keine Abbilder, sondern *Fremdbilder* von Erwachsenen² und zeigen *Vorstellungen* von kindlichen Geschlechtsstereotypen. Dies drückt sich vor allem in standardmäßigen Konstellationen im Atelier, geschlechtsspezifischem Spielzeug und Kleidung, Posen, Mimik und Gestik sowie in den verwendeten Requisiten aus. Die Fotografien lassen sich somit als repräsentative Sinnbilder auffassen, welche Informationen über bürgerliche Vorstellungen von Mädchen und Jungen enthalten. Als Untersuchungszeitraum werden die 1870er bis 1890er Jahre gewählt. In dieser

¹ Pilarczyk, U. & Mietzner, U.: Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn 2005, S. 111.

² Vgl. Mietzner, U.: Kaleidoskop der Erinnerungen. Kindheit in Fotografien. In: Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 12001, S. 725.

Zeit etabliert sich die Auftragsfotografie im Gewerbe in Deutschland.³ Vermehrt beginnen die Bürger, sich und ihre Kinder fotografieren zu lassen.

Die „seriell-ikonografische Fotoanalyse“ von Pilarczyk und Mietzner erscheint für diese Untersuchung als eine geeignete Methode. Sie ermöglicht es, Fotografien als kulturelle Zeugnisse ernst zu nehmen. Damit schlagen Pilarczyk und Mietzner einen neuen Weg innerhalb der Erziehungswissenschaft ein. Denn Bilder wurden lange Zeit rein illustrativ verwendet. Erst seit den 1990er Jahren verwendet man sie als Primärquellen für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen. Die Methoden dafür stammen aus der Kunstwissenschaft.

Eine historische Bild- und Kulturwissenschaft wird am Anfang des 20. Jahrhunderts von Warburg⁴ begründet, um das Wissen, das in Bildern enthalten ist, entschlüsseln zu können. Dessen kunstwissenschaftliche Methode dient im Folgenden anderen Disziplinen als Vorbild.⁵ Vor allem Panofsky⁶ entwickelt mit seinem dreistufigen Modell Warburgs Methodik der Ikonologie weiter. Pilarczyk und Mietzner greifen in ihrem Ansatz auf das kunstwissenschaftliche Modell Panofskys zurück und verändern es in Bezug auf die von Wünsche⁷ vorgelegte fotografische Analyse. Wünsche, Mollenhauer⁸ sowie Schiffler und Winkeler⁹ haben eine so genannte visuelle Anthropologie begründet und als erste Bilder für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen genutzt.¹⁰ Auch in der Kindheitsforschung werden Bilder als Quellen verwendet. Vor allem durch Ariès¹¹ hat diese Kindheitsforschung in Deutschland 1975 einen entscheidenden Anstoß bekommen. Ariès propagiert „die

³ Vgl. Jäger, J.: Photographie: Bilder der Neuzeit. Einführung in die Historische Bildforschung. (Historische Einführungen. Bd. 7). Tübingen 2000, S. 37.

⁴ Vgl. Schmidt, P.: Aby M. Warburg und die Ikonologie. Mit einem Anhang unbekannter Quellen zur Geschichte der Internationalen Gesellschaft für Ikonographische Studien von Dieter Wuttke. (Bamberger Schriften zur Renaissanceforschung. H. 20). Bamberg 1989.

⁵ Vgl. Pilarczyk, U. & Mietzner, U.: Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. In: ZBBS. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. 1 (2000), S. 343.

⁶ Vgl. Panofsky, E.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. (Meaning in the Visual Arts). Köln 1978, S. 36-67.

⁷ Vgl. Wünsche, K.: Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen. In: Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim [u.a.] 1993, S. 273-277.

⁸ Vgl. Mollenhauer, K.: Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.] 1997, S. 247-264.

⁹ Schiffler, H. & Winkeler, R.: Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim [u.a.] 1991.

¹⁰ Vgl. Pilarczyk & Mietzner, 2000, S. 343-344.

¹¹ Vgl. Ariès, P.: Geschichte der Kindheit. München ¹⁵2003.

Entdeckung der Kindheit“¹² im 17. Jahrhundert und führt Kinderporträts als Beweis dafür an, dass Kinder „aus ihrer Anonymität heraustreten“¹³ und ihnen eine Einzigartigkeit zugestanden wird.¹⁴ Die Gegenposition findet sich bei de Mause:

„Die Geschichte der Kindheit ist ein Alptraum, aus dem wir gerade erst erwachen. Je weiter wir in der Geschichte zurückgehen, desto unzureichender wird die Pflege der Kinder, die Fürsorge für sie, und desto größer die Wahrscheinlichkeit, daß Kinder getötet, ausgesetzt, geschlagen, gequält und sexuell mißbraucht wurden.“¹⁵

Auch Weber-Kellermann¹⁶ verwendet Gemälde, Fotografien oder Druckgrafiken, um einen Einblick in das Leben der Kinder zu bekommen. Durch realienkundliches Vorgehen untersucht sie, mit welchem Spielzeug die Kinder gespielt oder welche Kleidung sie getragen haben. Hingegen werden Mimik oder Gestik in Untersuchungen selten berücksichtigt. Hierzu leistet Stille einen Beitrag.¹⁷ Auch Regener bezieht in ihrer Studie diese Aspekte mit ein.¹⁸ Ihr Interesse richtet sich vornehmlich auf die Physiognomie der Mädchen, die sie mit der Physiognomie von Puppen vergleicht.

Auch innerhalb der historischen Forschung finden fotografische Bilder lange Zeit wenig Beachtung.¹⁹ Erst seit den 1980er Jahren werden Fotografien hierfür in zunehmendem Maße herangezogen.²⁰ Mittlerweile haben sich nach Talkenberger²¹ sechs Ansätze etabliert, die alle auf eine andere Weise versuchen, den Quellencharakter von Bildern auszuschöpfen:

1. Die *Realienkunde*, welche die auf einem Bild dargestellten Gegenstände detailliert als materielle Kultur untersucht.
2. Die von Panofsky etablierte *Ikonologie*, die sich mit dem Einzelbild in drei Schritten befasst (vorikonografische Beschreibung, ikonografische Analyse und ikonolo-

¹² Ebd., S. 92-111.

¹³ Ebd., S. 100.

¹⁴ Vgl. ebd., S. 103.

¹⁵ De Mause, L. (Hrsg.): *Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit.* Frankfurt am Main 1980, S. 12.

¹⁶ Vgl. Weber-Kellermann, I.: *Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte.* Frankfurt am Main 1997.

¹⁷ Vgl. Stille, E.: *Kinderfotos als sozio-kulturelle Quelle.* In: *Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie.* Jg. 1 (1981) H. 1.

¹⁸ Vgl. Regener, S.: *Das Verzeichnete Mädchen. Zur Darstellung des bürgerlichen Mädchens in Photographie, Puppe, Text im ausgehenden 19. Jahrhundert.* Marburg 1988.

¹⁹ Vgl. Jäger, 2000, S. 65-69.

²⁰ Vgl. ebd., S. 19.

²¹ Vgl. Talkenberger, H.: *Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde.* In: Schmitt, H. & Link, J.-W. & Tosch, F. (Hrsg.): *Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte.* Bad Heilbrunn [u.a.] 1997, S. 11-26.

gische Interpretation). Hierbei „werden die kompositionellen und ikonographischen Einzelheiten des Bildes als Symbol für die »Prinzipien« der »geistigen Grundeinstellungen« von Menschen und Epochen angesehen.“²²

3. Die *Serielle Ikonografie*, welche im dritten Kapitel näher erläutert wird.

4. Die *Funktionsanalyse*, die inhaltliche und formale Bildanalyse verknüpft, indem Distributions- und Produktionsbedingungen sowie formale Gestaltungsmittel und der Kontext der Fotografie Beachtung finden.

5. Der *semiotische Ansatz*, der das Bild als visuelles Zeichen sieht und somit den Betrachter in den Vordergrund stellt. Das Bild erhält sowohl Syntax, Semantik als auch Pragmatik.

6. Der *rezeptionsästhetische Ansatz*, der vor allem die Bildbedeutung berücksichtigt, die durch den Betrachter zustande kommt.

Dennoch spricht Talkenberger davon, dass Bildinterpretationen, die methodisch reflektiert sind, noch die Ausnahme darstellen.²³ Fundierte Methoden sind jedoch für den Umgang mit bildlichen Quellen unumgänglich. Dies zeigt die Diskussion um den so genannten *iconic turn* und die Bedeutung, die Bilder heutzutage haben: Burda spricht davon, dass „nicht Texte, sondern Bilder [...] die Wende zum 21. Jahrhundert markieren“²⁴ und immer wichtiger werden. Der *iconic turn* grenzt sich ursprünglich vom *linguistic turn* ab, welcher 1967 von dem Philosophen Rorty²⁵ geprägt wird.²⁶ Er macht sich zum Anspruch, „Bilder nach ihren eigenen Maßstäben analysieren und damit auch bewerten zu können.“²⁷ Boehm hat den Begriff des *iconic turn* entscheidend geprägt. Für ihn besitzen Bilder eine eigene Logik, die sich

²² Panofsky, zitiert nach Talkenberger, 1997, S. 13.

²³ Vgl. Talkenberger, H.: Bilder als historische Quellen - Zur Methode und Praxis der Interpretation. In: Keck, R. W. & Kirk, S. & Schröder, H. (Hrsg.): Bildungs- und kulturgeschichtliche Bildforschung. Baltmannsweiler 2006, S. 4.

²⁴ Burda, H.: »Iconic Turn weitergedreht« - Die neue Macht der Bilder. In: Maar, C. & Burda, H. (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004, S. 11.

²⁵ Vgl. Rorty, R. M.: Metaphilosophical Difficulties of Linguistic Philosophy. In: Rorty, R. M. (Hrsg.): The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method. With Two Retrospective Essays. Chicago [u.a.] 1992, S. 1-39.

²⁶ Vgl. Bredekamp, H.: Drehmomente - Merkmale und Ansprüche des Iconic Turn. In: Maar, C. & Burda, H. (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004, S. 15.

²⁷ Ebd., S. 21.

nicht sprachlich, sondern bildlich artikuliert.²⁸ Vor allem die Fotografie ist als *die* Antriebskraft des iconic turn zu sehen.²⁹

Dies alles verdeutlicht, wie wichtig Bilder sind. Pilarczyk und Mietzner postulieren deshalb, die Auseinandersetzung mit ihnen „zu [...] pädagogischen Wissensbeständen und Forschungsaufgaben“³⁰ zu machen. Mit ihrer „seriell-ikonografischen Fotoanalyse“ liefern sie eine fundierte Grundlage dafür.

In meiner Untersuchung gehe ich folgendermaßen vor: Im zweiten Kapitel wird zunächst die Bedeutung der Fotografie für die Erziehungswissenschaft reflektiert. Dabei steht die Frage im Vordergrund: Welche Vorteile und Eigenarten hat die Fotografie im Bezug zu anderen Quellen? Besonders ihr Verhältnis zur Wirklichkeit und die Rolle des Zufalls machen es schwierig, sie als Primärquelle zu verwenden. Deshalb werden anschließend beide Faktoren untersucht.

Darauf folgen (im dritten Kapitel) die Beschreibung des Modells der seriell-ikonografischen Analyse von Pilarczyk und Mietzner sowie Rezensionen zu diesem Ansatz und eine genaue Erläuterung, wie die Methode für diese Arbeit genutzt werden soll. Bevor das Verfahren jedoch zur Anwendung kommt, werden zunächst bürgerlicher Kontext und Struktur der bürgerlichen Familie - innerhalb deren sich die Kinder auf den Fotografien bewegen - dargestellt. Anschließend wird der Kontext der Atelierfotografie vorgestellt, um eine zeitgemäße Lesart der Kinderfotografien zu gewährleisten. Im sechsten Kapitel folgt die Analyse des von mir zusammengestellten Bildfundus. Die daraus gewonnen Hypothesen werden in einem Fazit zusammengefasst. Es schließt sich eine Überprüfung und Erweiterung der Hypothesen anhand von schriftlichen Quellen in Kapitel 7 an.

Zusammenfassung der Ergebnisse sowie Ausblick sind im Schlusskapitel zu lesen.

²⁸ Vgl. Boehm, G. : Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: Maar, C. & Burda, H. (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004, S. 28-29.

²⁹ Vgl. Bredekamp, 2004, S. 18.

³⁰ Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 17.

2. Zur Fotografie als Quelle in der Erziehungswissenschaft

2.1 Bedeutung der Fotografie für die Erziehungswissenschaft

„Die Fotografie besitzt alle Charakteristiken einer Quelle: ein Medium, das Realität fixiert, Vorstellungen visualisiert und [...] unverändert bewahrt. Indem sie Realität fixiert, speichert die Fotografie [...] Geschichte, die mittels geeigneter Methoden jederzeit wieder geborgen werden kann.“³¹

Fotografien haben einen beachtlichen Wert für die Erziehungswissenschaft. Sie sind laut Pilarczyk und Mietzner „durchdrungen von ideologischen Vorannahmen und allgemeinen pädagogischen Vorstellungen, die im Sinne BOURDIEUs zum geistigen Habitus der Zeit gehören und die durchaus nicht Gegenstand des sprachlichen Diskurses sein müssen.“³² Auch Mollenhauer betont: „In Bildern kann ein anderer Sinn verschlüsselt sein als in den oralen oder schriftlichen Beständen.“³³

Die Fotografie ist eine schwierige Quelle. Ich werde nun einige Eigenschaften nennen, welche sie von anderen Quellenarten hervorhebt und deshalb gerade für erziehungswissenschaftliche Untersuchungen geeignet macht.

Ein Vorteil ist die *indexikalische Qualität*: Fotografien vermitteln einen realen Eindruck von Gegenständen, Kleidern und Räumen im Sinne einer realienkundlichen Untersuchung. Aber auch Mimik, Gestik und Haltung von Personen und deren Rolle in sozialen Konstellationen sind in ihr enthalten. Während literarische Quellen häufig das Besondere überliefern, konservieren Fotografien eher nebensächliche und unbeachtete Details, welche gerade von Nutzen sein können.³⁴

Ihre *Perspektivische Normierung* besagt, dass die Realität nie eins zu eins wiedergegeben, sondern verzerrt wird. Innerhalb dieser verzerrten Abbildung zeigen sich jedoch „diskursive[r] Zuschreibungen politischer, sozialer, moralischer Art.“³⁵ Eine Fotografie sagt demnach viel über das in einer Gesellschaft Sichtbare aus, zum

³¹ Waibl, G.: Fotografie und Geschichte (1). In: Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Jg. 6. (1986) H. 21, S. 4.

³² Pilarczyk, U. & Mietzner, U.: Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Y. & Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen 2003, S. 19.

³³ Mollenhauer, 1997, S. 247.

³⁴ Vgl. Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 106.

³⁵ Ebd., S. 106.

Beispiel die Vorstellung von Normalität und Traditionsbildung.³⁶ Mollenhauer spricht in diesem Zusammenhang davon, dass ein Bild den kulturellen Sinn verdichtet.³⁷ Außerdem können Fotografien einen *historischen Wandel* nachzeichnen:

„Fotografien drücken also in den Motiven und in deren Darstellung die Werte und Normen der Zeit aus, in der sie entstanden sind, und die Ästhetik der Fotografie änderte sich mit dem Wandel der Gesellschaft und der Rolle, die der Fotografie in ihr zukam.“³⁸

Eine Fotografie ist eine mehrdimensionale Quelle, in der sich mehrere *Perspektiven* verschränken: die des Fotografen, Abgebildeten, Auftraggebers, Adressaten und Betrachters. Als „Akte der Selbstpräsentation von Fotografen oder als Repräsentationen eigener Wünsche oder der Wünsche ihrer Auftraggeber“³⁹ eröffnen sie neue Perspektiven der Interpretation. Sie ermöglichen dadurch eine mehrperspektivische Untersuchung, die sehr gewinnbringend für die Erziehungswissenschaft sein kann.⁴⁰ Die Fotografie kann unterschiedlich ausgelegt und verwendet werden, ihre *Überdetermination*, das heißt ihre Mehrdeutigkeit, ermöglicht ein breites Verwendungsspektrum innerhalb der Erziehungswissenschaft.⁴¹ Demnach können unterschiedliche Frageschwerpunkte an eine Fotografie herangetragen werden.

Fotografien sind auch deshalb so bedeutungsvoll für die Erziehungswissenschaft, weil sie einen Betrachter benötigen, der sie interpretiert. Demzufolge rückt der Mensch, der sich mit einer Fotografie beschäftigt, in den Vordergrund. Seine Sichtweisen verschränken sich dabei mit den Sichtweisen des Fotografen und denen der abgebildeten Person.

Fotografie ist *kommunikative Praxis*, sie ist Machtmittel, Massenmedium und prägt Konventionen. Für die Erziehungswissenschaft relevante Themen werden durch sie vermittelt. Als *ästhetisches Ausdrucksmittel* vermittelt Fotografie in höchstem Maße individuelle als auch kulturelle Sichtweisen. Durch Stile und bildgestalterische Mittel drücken sich Mentalitäten aus, die viel über eine Gesellschaft verraten. Und

³⁶ Vgl. ebd., S. 106.

³⁷ Vgl. Mollenhauer, 1997, S. 250.

³⁸ Fuhs, B.: Fotografie und qualitative Forschung. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.] 1997, S. 272.

³⁹ Pilarczyk & Mietzner, 2000, S. 348.

⁴⁰ Vgl. Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 106-107.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 107.

schließlich präsentieren Fotografien auch Haltungen und Vorstellungen von Fotografen und abgebildeten Personen (*Selbst- und Fremdpräsentation*).⁴²

Der eigentliche Quellenwert liegt laut Pilarczyk und Mietzner vor allem darin,

„[...] dass im fotografischen Medium innere und äußere Bildungsrepräsentationen belichtet sind. Das hängt zum einen mit dem Stellenwert zusammen, den Fotografien im privaten wie im öffentlichen Leben, historisch wie aktuell besitzen. Zum anderen hängt es mit der ihnen eigenen Visualität zusammen: Fotografien sind als visuelle Verknüpfungen zwischen dem Außenbild der Gesellschaft und den Ausdrucksbildern von Personen aufzufassen.“⁴³

In einer Fotografie sind Botschaften versteckt, die der Fotograf – bewusst aber auch *unbewusst* – ins Bild gebracht hat. Gerade diese *nicht intendierten* Informationen können für die Erziehungswissenschaft sehr nützlich sein. Sie aufzuspüren und zu deuten sind Aufgaben des Betrachters.

Verknüpft man die Informationen, die eine Fotografie enthält, mit weiteren schriftlichen Quellen, so erhalten die Untersuchungsergebnisse eine besondere Qualität.⁴⁴

2.2 Verhältnis der Fotografie zur Wirklichkeit und Rolle des Zufalls

Als Einwand, Fotografien für erziehungswissenschaftliche Forschungen heranzuziehen, werden besonders deren Bezug zur Wirklichkeit und die Rolle des Zufalls innerhalb des fotografischen Prozesses angeführt.⁴⁵

Durch ihren scheinbar realen Abbildungscharakter wird die Fotografie beim Betrachter schnell zu etwas Tatsächlichem und Authentischem.⁴⁶ Sie galt deshalb lange Zeit als objektive Quelle und Spiegel der Wirklichkeit.⁴⁷ Eine Fotografie hält jedoch nur einen Moment der Wirklichkeit fest, ihr fragmentarischer Charakter ist deshalb stets zu berücksichtigen. Waibl spricht in diesem Zusammenhang von einer sekundären Realität im Bild:

⁴² Vgl. ebd., S. 107-108.

⁴³ Ebd., S. 108.

⁴⁴ Vgl. Mietzner, 2001, S. 732.

⁴⁵ Vgl. Pilarczyk & Mietzner, 2000, S. 345.

⁴⁶ Vgl. Pilarczyk & Mietzner, 2003, S. 21.

⁴⁷ Vgl. Dubois, P.: Der Fotografische Akt.: Versuch über ein theoretisches Dispositiv. (Schriftenreihe zur Geschichte und Theorie der Fotografie. Bd. 1). Amsterdam [u.a.] 1998, S. 31-40.

„[...] indem die Fotografie Realität wahrnimmt und augenblicklich fixiert, hebt sie die Wirklichkeit auf, deren kontinuierliche Ausbreitung in Raum und Zeit negierend; im Festhalten hebt sie die Wirklichkeit auf eine neue Stufe, die sekundäre Realität.“⁴⁸

Die Fotografie ist dabei zu sehen als ein Schnitt durch Zeit und Raum.⁴⁹ Dabei wird eine dreidimensionale in eine zweidimensionale Wirklichkeit transferiert. Wichtig ist, dass die Wirklichkeit eine fotografische ist, das heißt, dass das auf dem Foto Abgebildete vom Fotografen abhängig und somit sehr subjektiv ist. Dieser hält in einer Fotografie eine „Vorstellung[en] über die Welt“⁵⁰ fest. Folglich zeigt sich dort die Einstellung des Fotografen zu Personen und Dingen. Darin ist manifestiert, „was in einer Gesellschaft als normal und abweichend, als schön oder häßlich angesehen wird.“⁵¹ Wenn ein Fotograf also zur Retusche greift, dann verändert er bestimmte Merkmale auf dem Bild nach seinen individuellen wie auch kulturellen Vorstellungen. Bourdieu bezeichnet dies als „*Habitus*«, der den Künstler mit der Kollektivität und seinem Zeitalter verbindet und, ohne daß dieser es merkte, seinen anscheinend noch so einzigartigen Projekten Richtung und Ziel weist.“⁵² Fotografie ist somit keine Wiedergabe der Realität, sondern als authentisches Zeugnis „der Welt des Fotografen und seines Kontextes“⁵³ zu sehen. Dieser inszeniert dabei seine Sichtweise im Bild:

„Es ist eine einäugige, starre Wahrnehmung, verzerrt durch das optische System des Fotoapparates und den Blick des Fotografen, der entscheidet, welche Teile der Wirklichkeit ausgeschnitten und im Bild zu einer neuen Realität verschmolzen werden; d.h. beim Fotografieren wird eine neue (fotografische) Realität konstruiert.“⁵⁴

Pilarczyk und Mietzner sehen gerade in dieser Tätigkeit des Fotografen einen Vorteil, der die Fotografie als Quelle für Bildungsforschung auszeichnet:

„Fotografien sind solche aus dem Zeitverlauf geschnittenen Momente, in denen das thematisierte Sujet, also die Bildthematik, mit den Erfahrungen, dem Erleben, Denken und Handeln der Fotografin oder des Fotografen zu einer Bildauffassung verschmelzen. In diesen Momenten steckt ein eigenes, möglicherweise gerade für die Bildungsforschung interessantes Forschungsthema über Lernprozesse und Bildproduktion.“⁵⁵

Ihre Authentizität erhält die Fotografie über unterschiedliche Ebenen:

⁴⁸ Waibl, G.: Fotografie und Geschichte (2). In: Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Jg. 6. (1986) H. 22, S. 4.

⁴⁹ Vgl. Dubois, 1998, S.157.

⁵⁰ Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 25.

⁵¹ Jäger, 2000, S. 13.

⁵² Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main ⁵1994, S. 132.

⁵³ Pilarczyk & Mietzner, 2003, S. 24.

⁵⁴ Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 53.

⁵⁵ Ebd., S. 28.

„[...] aus ihrem Bezug auf die Welt, aus ihrer eigenen Faktizität als Fotografie und aus ihrem faktischen Gebrauch. In diesem Zusammenhang bekommen dann prägende Gestaltungsmittel wie Zufall, Inszenierung, Konstruktion und Manipulation einen eigenen Quellenwert.“⁵⁶

Der Zufall spielt beim Fotografieren eine nicht unwichtige Rolle, denn die Bedingungen während einer Aufnahme sind sowohl vom Fotografen als auch vom Fotografierten her nicht vollends kontrollierbar. Dieser Zufälligkeit wird dann aber mit einer späteren Bildauswahl begegnet, die das selektierte Foto von der Position des Zufälligen in die des *Beabsichtigten* erhebt und es somit als Quelle für die Erziehungswissenschaft wichtig macht.⁵⁷

⁵⁶ Ebd., S. 63.

⁵⁷ Pilarczyk & Mietzner, 2003, S. 23.

3. Zur seriell-ikonografischen Fotoanalyse

3.1 Methode der seriell-ikonografischen Fotoanalyse

Um der Fotografie als vieldeutige Quelle gerecht zu werden, haben Pilarczyk und Mietzner ein Verfahren entwickelt, das sich sowohl für einzelne Fotografien als auch für große Bestände eignet. Die Autorinnen verknüpfen hierbei mehrere Verfahrensweisen: Bildinterne als auch bildexterne Aspekte wie etwa die Wahrnehmung werden in dieser Methode berücksichtigt. Der Ansatz erlaubt, die einzelnen Verfahren je nach Bedarf untereinander neu zu kombinieren. Wichtig ist den Autorinnen eine Offenheit der Methode.⁵⁸

Dazu analysiert man einzelne repräsentative Fotografien mittels einer ikonografisch-ikonologischen Bildinterpretation, die anschließend in einen ganzen Fotobestand eingebettet werden (serielle Analyse).⁵⁹ Ein großer Fundus an Fotografien wird herangezogen, um eine „zahlenmäßig repräsentative Gruppe von Daten“ zu haben, die „Auskunft über ein Phänomen geben und größere Gültigkeit beanspruchen kann.“⁶⁰ Der Bildfundus wird dazu nach externen (Zeit, Ort, Autorenschaft, Verwendungszweck) und internen Kriterien (Themen und Motiven, technischen Daten) geordnet.⁶¹

Dabei empfehlen die Autorinnen einen Wechsel beider Methoden. Grundsätzlich ist die Reihenfolge beliebig und richtet sich nach der Forschungsfrage.⁶² Aus den Untersuchungen werden Hypothesen gewonnen, die man anschließend anhand von literarischen Quellen überprüft und erweitert.⁶³

Mit dieser Methode knüpfen Pilarczyk und Mietzner an das dreistufige, aus der Kunstwissenschaft stammende, hermeneutische Schema an, nämlich Panofskys⁶⁴ Schema der vorikonografischen Beschreibung, ikonografischen Analyse und der ikonologischen Interpretation. In der Kunstwissenschaft wird dieser Ansatz genutzt, um kulturelle Bedeutungen, die in Bildern enthalten sind, zu untersuchen.⁶⁵

⁵⁸ Vgl. Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 160.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 131.

⁶⁰ Ebd., S. 58.

⁶¹ Vgl. ebd., S. 126-129.

⁶² Vgl. ebd., S. 132-133.

⁶³ Vgl. ebd., S. 151.

⁶⁴ Vgl. Panofsky, 1978, S. 36- 67.

Die Autorinnen erweitern den Ansatz um die von Wünsche⁶⁶ auf die fotografische Bildanalyse entwickelte vierte Analyseebene, die ikonografische Interpretation.⁶⁷ Beide Autorinnen halten den von Panofsky aus der Kunstwissenschaft stammenden Ansatz auch deshalb für Fotografien geeignet, weil dieser ursprünglich nicht auf Kunstwerke festgelegt war und er deshalb „prinzipiell sogar auf nichtkünstlerische Fotografien anwendbar [ist].“⁶⁸ Der Ansatz wird von Pilarczyk und Mietzner folgendermaßen modifiziert:

„Auf das Bildliche bezogen ist die Methode um Elemente der Form-Analyse erweitert, [...] zugleich musste den naturwissenschaftlich-technischen Produktionsbedingungen der Fotografie und den technologischen Voraussetzungen des Fotografierens bei der Interpretation ebenso Rechnung getragen werden wie den spezifischen Verwendungsweisen und Distributionsverhältnissen. Darüber hinaus fanden sozial-historische, wahrnehmungspsychologische, semiotische und kommunikationstheoretische Kategorien Eingang in das methodische Repertoire.“⁶⁹

3.1.1 Vorikonografische Beschreibung

In der vorikonografischen Analyse wird die Fotografie *beschrieben*, was zu einem verlangsamten Sehen führen und dem üblichen flüchtigen Blick auf Fotografien sowie deren schneller Identifizierung entgegenwirken soll. Dabei ist es vor allem wichtig, nicht alle Details zu benennen, sondern gerade markante Zeichen, die auch Nebensächliches zeigen können, aber in höchstem Maße eine „Spur der Wirklichkeit“⁷⁰ in sich bergen. Wichtig ist, dass noch keine Interpretation erfolgt und deshalb auch bei dieser ersten Annäherung an das fotografische Bild der Kontext der Fotografie nicht berücksichtigt wird. Analysiert werden: äußere Form der Aufnahme, Motive und einfache Formen (bildbestimmende Elemente wie Linien, Bildaufteilung, Farbgebung, Bildrahmung, Format, Mimik und Gestik, Körperhaltung, Kleidung, Accessoires).⁷¹

⁶⁵ Vgl. Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 133.

⁶⁶ Vgl. Wünsche, 1993, S. 273-276.

⁶⁷ Vgl. Pilarczyk & Mietzner, 2005, S. 135.

⁶⁸ Ebd., S. 134.

⁶⁹ Ebd., S. 135.

⁷⁰ Ebd., S. 137.

⁷¹ Vgl. ebd., S. 137-138.

3.1.2 Ikonografische Beschreibung

Innerhalb der ikonografischen Beschreibung wird das zunächst nur Beschriebene in die dargestellte Situation und einen historischen Bezugsrahmen *eingeorde*net. Dabei beachtet man vor allem das Wissen um das Bild: Andere Quellen, die mit der Fotografie in Beziehung stehen, werden nun berücksichtigt, zum Beispiel sprachliche oder bildliche Quellen aus dem Nutzungs- und Verwendungskontext. Die bereits in der vorikonografischen Beschreibung benannten Motive und formalen Bildelemente werden hier näher analysiert. Dazu gehört auch eine Einordnung in die fotografische Stil- und Motivgeschichte. Ebenso findet der historische Stand der Technik Beachtung (Produktionsbedingungen, Rolle und Status des Fotografen, Verwendung und Funktion der Fotografie, Kamera), um eine zeitgemäße Lesart zu gewährleisten.⁷² Bereits hier ergeben sich Anknüpfungspunkte zum Referenzbestand: Es kann geprüft werden, ob bestimmte Elemente zahlreich auftreten oder als Einzelphänomene zu werten sind.

3.1.3 Ikonografische Interpretation

Die tiefere Bedeutung der Fotografie soll bei diesem dritten Schritt erschlossen werden. Durch eine bestimmte Gestaltung des Bildes (Retusche, Perspektive, Ausschnitt und anderes) offenbart sich der *intentionale Gehalt* der Fotografie, der vom Fotografen aber auch vom Auftraggeber geprägt sein kann. Diese Intention zu analysieren und zu interpretieren ist hier die Aufgabe.

Auch in der Reaktion des Fotografierten, seiner Mimik und Gestik sowie in seiner Körperhaltung und Kleidung stecken Aussagen, nämlich die einer Selbstpräsentation oder auch einer Reaktion auf den Fotografen und dessen Absichten, die in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung sind. Diese Faktoren sind stark vom Zufall beeinflusst. Vor allem der Verwendungskontext sagt viel über den intendierten Bildsinn aus. Es gilt dabei zu unterscheiden zwischen der Absicht des Fotografen und dem Bildsinn, der nachträglich zu Stande kommt.⁷³

⁷² Vgl. ebd., S. 138-139.

⁷³ Vgl. ebd., S. 139-141.

3.1.4 Ikonologische Interpretation

Geht es in der ikonografischen Interpretation um den gemeinten Bildsinn, so wird in der ikonologischen Interpretation der *eigentliche Bildsinn* erschlossen. Dazu setzt man alle im Bild enthaltenen Perspektiven ins Verhältnis, um so der Fotografie als einem gestalteten Ganzen Rechnung zu tragen:

„In diesem letzten Schritt werden Kontextwissen, Bildaufbau, Widersprüche und Eigenarten der Fotografie, die Verwendung, die Rolle der Fotograf/inn/en und der Rezipient/inn/en sowie die Perspektive der Abgebildeten, Form und Inhalt aufeinander bezogen.“⁷⁴

Nun entdeckt der Betrachter auch das *pädagogische Thema* des Bildes und kann daraus Hypothesen formulieren. Der Einzelbildanalyse folgt die Analyse eines größeren Bildbestandes, die serielle Analyse, bei der die Hypothesen auf ihre Relevanz hin geprüft werden.

3.2 Serielle Analyse

Mittels dieser seriellen Analyse ist es möglich, „kontinuierliche[n] bzw. diskontinuierliche[n] Entwicklungen, Auffälligkeiten und Differenzen sowie [...] Typisierungen und ihre Interpretation“⁷⁵ zu untersuchen, die auf kulturelle Einstellungen und deren Veränderung schließen lassen. Ein Untersuchungsbestand lässt sich entweder aus Sammlungen entnehmen, die bereits nach gemeinsamen Bedeutungszusammenhängen geordnet sind. Es gibt aber auch die Möglichkeit, eigene, nach Themen geordnete Bestände zusammenzustellen, die sich nach einer Forschungsfrage richten.⁷⁶ Dabei sind laut Pilarczyk und Mietzner die Ergebnisse aus dem nach Themen sortierten Bildfundus von größerer Bedeutung. Um die Fotografien einander gegenüberzustellen, unterscheiden die Autorinnen zwischen *diachronem*, *synchronem* und *kontrastierendem Vergleich*. Dabei werden Bildelemente auf ihre Häufigkeit und ihre zeitgeschichtliche Bedeutung hin untersucht. Der *diachrone* Vergleich stellt Darstellungsweisen, Themen und Motive unterschiedlicher Zeit einander gegenüber. Durch den *synchronen* Vergleich untersucht man qualifizierte Bildmengen innerhalb eines bestimmten Zeitraumes auf thematische

⁷⁴ Ebd., S. 141.

⁷⁵ Ebd., S. 142.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 142-143.

Frageschwerpunkte hin. Der *kontrastierende* Vergleich stellt verschiedene im fotografischen Bild erkennbaren Anschauungen gegenüber, etwa unterschiedliche Perspektiven.⁷⁷

3.3 Geltungsprüfung

Die aus den Fotografien gewonnenen Ergebnisse werden abschließend auf ihre Gültigkeit hin untersucht, denn sie haben, so Pilarczyk und Mietzner, zunächst einmal hypothetischen Charakter. Eine nachträgliche Kontexterhebung dient daher zum Überprüfen und Ergänzen der Ergebnisse. Dazu gehören Informationen über den Verwendungs- und Entstehungszusammenhang der Fotografie oder andere Quellen aus dem kulturellen und historischen Kontext.⁷⁸ Sowohl andere Bilder als auch Textquellen können für diese Geltungsprüfung herangezogen werden:

„[...] denkbar sind alle Textformen, die Bildaussagen kommentieren, ergänzen, bestätigen oder widerlegen können.“⁷⁹

3.4 Rezensionen und Erläuterung der Umsetzung des Modells

Pilarczyk und Mietzner erkennen, wie wichtig Fotografien für die Erziehungswissenschaft sind und dass diese nicht nur rein illustrativen Charakter besitzen.

Mit ihrem Ansatz haben sie nach Meinung des Rezensenten Hägele eine „ausgezeichnete und überzeugend dargelegte Einführung in die ikonographische Arbeit mit Fotografien“⁸⁰ geschaffen.

Hägele hebt den Wert hervor, den die Methode für die Erziehungswissenschaft offenbart und lobt, dass die Autorinnen die Relevanz, die Fotografien heutzutage haben, bekräftigen. Er bezeichnet den Ansatz von Pilarczyk und Mietzner als „fundierte[r] bildwissenschaftliche[n] Analyse[n].“⁸¹ Auch Jäger bemerkt bezüglich des seriell-ikonografischen Ansatzes, dass dieser für quantitative, wahrnehmungsspezifische und mentalitätsgeschichtliche Untersuchungen eine zu empfehlende

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 144-146.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 147-150.

⁷⁹ Ebd., S. 151.

⁸⁰ Hägele, U.: Rezension von: Pilarczyk, U. & Mietzner, U.: Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn 2005. (Veröffentlicht 2006). URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/hbo_set.html?id=469 (21.08.2008).

⁸¹ Ebd.

Grundlage sei.⁸² Positiv sieht er die Kombination von serieller und Einzelbildanalyse, wodurch „sowohl die Problematik der nivellierenden Quantifizierung als auch der Überbetonung des Einzelphänomens entschärf[t]“⁸³ werden kann. Talkenberger betont besonders den Beitrag, den die seriell-ikonografische Methode für die Mentalitätsgeschichte leistet.⁸⁴ Hägele kritisiert vor allem die „Fixierung auf die Kontextualisierung von Fotografie in Bezug auf ihren Quellenwert.“⁸⁵ Demnach sind diejenigen Fotografien unbrauchbar, die keinerlei zusätzliche Informationen neben dem Bild liefern. Auch Jäger bemängelt die „Beurteilung des Kontextes“⁸⁶ sowie das vorher festgelegte Frageraster.⁸⁷ Ich erachte jedoch die Kontextualisierung der Fotografien als besonders wichtig. Nur durch das Wissen um den Kontext des Bildes ist eine zeitgemäße Lesart der Fotografie gewährleistet, denn die Bildkonventionen ändern sich entsprechend des sozio-kulturellen Kontextes, in dem sie zustande gekommen sind. Auch das Frageraster sehe ich als notwendig an. Die Fotografie ist eine vielschichtige Quelle, ihre Überdetermination macht einen Frage-schwerpunkt erforderlich. Auch Mollenhauer spricht davon, dass sich die erziehungswissenschaftliche Bildinterpretation von der kunstwissenschaftlichen durch „ein *eingeschränktes thematisches Interesse* [Hervorhebung im Original]“⁸⁸ unterscheidet. Hervorzuheben ist, dass das Verfahren über eine rein realienkundliche Untersuchung hinaus geht: Pädagogisches Wissen wird nicht nur in abgebildeten Gegenständen gesucht, sondern auch in Mimik, Gestik und Posen. Zudem finden sämtliche Kontextinformationen Beachtung, die es ermöglichen, eine ganzheitliche Vorstellung von den Fotografien zu bekommen.

Grenze dieses Ansatzes ist die fehlende sozialgeschichtliche Information über die abgebildeten Kinder. Es ist kaum nachzuvollziehen, ob das Kind aus dem Bildungs- oder Wirtschaftsbürgertum stammt und welche Stellung es innerhalb der Gesellschaft und Familie hat. Darüber können nur Vermutungen geäußert werden.

⁸² Vgl. Jäger, 2000, S. 77.

⁸³ Ebd., S. 79.

⁸⁴ Vgl. Talkenberger, 2006, S. 9.

⁸⁵ Hägele, 2006.

⁸⁶ Jäger, 2000, S. 78.

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 78.

⁸⁸ Mollenhauer, 1997, S. 253.

Grundsätzlich ist aber davon auszugehen, dass sich vornehmlich das Bürgertum⁸⁹ fotografieren lässt und die unteren Schichten dazu finanziell nicht in der Lage sind. Im Folgenden wird beschrieben, wie das Modell für diese Untersuchung angewendet wird.

Der Bildfundus besteht aus 86 Fotografien von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen, die alle in einem Atelier entstanden sind, also zur Auftragsfotografie gehören. Dabei wird auf unterschiedliche Literatur zurückgegriffen: auf Bestände von Fotobildbänden, die bereits nach dem Motiv geordnet sind und auf Literatur, welche die Fotografien illustrativ abbilden. Die Fotografien sind entweder einem Jahrzehnt zugeordnet oder genau datiert; stammen aus Deutschland und haben das Visit- oder das Kabinettformat. Insgesamt enthält der Bildfundus 42 Mädchen und 36 Jungenfotos sowie acht Fotografien, auf denen beide Geschlechter abgebildet sind. Eine anzahlmäßige Gleichverteilung wurde angestrebt. Jedoch hat sich nach Vorsortierung des Datenmaterials herausgestellt, dass eine Gleichverteilung nicht notwendig ist.

Ziel dieser Arbeit ist es, Geschlechterrollen bürgerlicher Kinder auf Atelierfotografien zu untersuchen. Es wird also geprüft, inwieweit sich die Darstellungen von Mädchen und Jungen unterscheiden und welche Bedeutung diesen Darstellungsweisen zukommt. Dabei ist es wichtig zu beachten, dass es sich um Mädchen- und Jungenbilder handelt. Das heißt, dass die Kinderfotografien *Vorstellungen* vom Kindsein repräsentieren. Für diese Untersuchung sind daher alle Bildelemente von Bedeutung, die etwas über diese Rollenzuschreibungen aussagen: Mimik und Gestik der Kinder sowie deren Körperhaltung und Posen. Außerdem werden dargestellte Requisiten wie Spielzeuge oder Kleidungsstücke hinterfragt.

Vor der Analyse der Kinderfotografien wird sowohl der bürgerliche Kontext (Bürgertum und bürgerliche Familie), innerhalb dessen sich die Kinder bewegen, als auch der fotografische Hintergrund reflektiert. Es folgt die Analyse der Fotografien. Repräsentative Fotografien werden dazu – auf Grundlage des Modells von Pilarczyk und Mietzner – zunächst beschrieben (vorikonografische Beschreibung) und die fotografische Situation näher bestimmt (ikonografische Beschreibung). Die

⁸⁹ Vgl. begriffliche Fassung „Bürgertum“: S. 20.

ikonografische Beschreibung wird jedoch nicht sehr ausführlich behandelt, da es sich bei den Fotografien immer um dieselbe inszenierte Situation handelt, nämlich um Kinder, die in einem Atelier fotografiert wurden. In einem dritten Analyseschritt wird die Intention der Fotografie (der gemeinte Bildsinn) untersucht. Anschließend erfolgt die ikonologische Interpretation der Fotografie, wodurch es möglich ist, das pädagogische Thema des Bildes zu entschlüsseln. Dabei werden vor allem die Bildelemente betrachtet, die aussagekräftig sind hinsichtlich der Darstellung von Mädchen versus Jungen. Die einzelnen Analyseschritte gehen dabei, wie von Pilarczyk und Mietzner empfohlen, fließend ineinander über.

Bei der Analyse der Kinderfotografien verfare ich deduktiv, indem ich Ansichten, Normen und Werte der Zeit in jedem Bild aufspüre und schlussendlich auch aus jedem Bild herleite. Das heißt, dass jedes einzelne Foto-Arrangement vor dem Hintergrund seiner Entstehungsdeterminanten (wie Norm- und Werteorientierungen) diskutiert wird.

Der Betrachtung und Deutung eines repräsentativen Bildes folgt die Einordnung in den Referenzbestand durch die serielle Analyse. Dies ermöglicht, die einzelnen Bildkonventionen auf ihre Durchsetzung hin zu untersuchen. Hierbei wird deutlich, ob Elemente singulär oder typisch sind und damit als relevant gelten. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der Analyseergebnisse. Auf die Untersuchung der Mädchenfotografien folgt die der Jungenfotografien. Um Aussagen über die Unterschiede in der Darstellung von Mädchen versus Jungen machen zu können, werden die Ergebnisse einander gegenübergestellt. Die Untersuchung erfolgt in zeitlicher Abfolge von den 1870er bis zu den 1890er Jahren.⁹⁰ Somit können im Sinne der synchronen Analyse Aussagen über die unterschiedliche Darstellung von Mädchen versus Jungen und deren Bedeutung gemacht werden. Darüber hinaus offenbart die diachrone Analyse, inwiefern sich die Darstellung der Kinder im Laufe der Zeit verändert.

Das abschließende Fazit stellt die gewonnenen Ergebnisse der Untersuchung vor, dabei wird der gesamte Bildfundus gesichtet. Literarische Quellen dienen dazu, die Resultate nicht nur zu überprüfen, sondern auch zu erweitern. An dieser Stelle

⁹⁰ In den 1890er Jahren werden Fotografien mit einbezogen, die um 1900 entstanden sind.

möchte ich darauf hinweisen, dass die Ergebnisse der Fotoanalyse in der darauffolgenden Geltungsprüfung wiederholt werden. Diese Redundanzen sind jedoch notwendig, um die Ergebnisse der Fotoanalyse mit den Ergebnissen der Literatur zusammenzuführen. In dieser Arbeit bedingen und verstärken sich diverse Einflussgrößen wie sozio-kultureller Kontext, Erziehungsvorstellungen und Fototechnik gegenseitig. Deshalb sind Redundanzen erforderlich und werden auch durch Querverweise innerhalb des Textes sichtbar gemacht.

Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung mit Ausblick, in dem die Ergebnisse der Arbeit vorgestellt werden. Außerdem wird auf Grundlage der Erfahrung meiner Untersuchung über den Wert der Fotografien für die Bildungsforschung reflektiert.

4. Zum bürgerlichen Kontext

4.1 Bürgertum

Ab dem Jahre 1840 vollzieht sich ein Wandel im wirtschaftlichen und geistigen Leben.⁹¹ Es kommt zu einer „*Massenhaftigkeit* des Daseins [Hervorhebung im Original]“⁹², die Wirtschaft erlebt im Zuge der Industrialisierung einen gewaltigen Aufschwung und das soziale Gefüge verändert sich: das Bürgertum erreicht Gleichstellung auf politischer Ebene sowie soziale Anerkennung. Besonders in der Zeit des Kaiserreichs (1871 bis 1914) ist der wirtschaftliche Aufschwung enorm.⁹³

Das Diesseits wird aufgrund der technischen und naturwissenschaftlichen Neuerungen wichtig. Ferner wandelt sich der „*philosophische Idealismus* [...] in *Naturalismus und Materialismus* [Hervorhebung im Original]“⁹⁴ und wirkt sich in Form eines realistischen Zeitgeistes auf sämtliche Lebensbereiche aus.⁹⁵ Mit dieser Erörterung von Wissenschaft im 19. Jahrhundert geht ein Wandel in der Bedeutung des Wissenschaftsbegriffs einher, der zielbewusst auch nach der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Pädagogik fragt. Hier erst entsteht *Erziehungswissenschaft* im dezidierten Sinn des Begriffs.

Der Begriff des Bürgertums bezieht sich seit 1848 „einerseits auf eine oder mehrere Klassen bzw. Stände, andererseits auf den Staat bzw. die Gesellschaft.“⁹⁶ Seine Merkmale sind Bildung und Besitz. Es grenzt sich vor allem von der Aristokratie und dem Volk ab, zu dem sowohl das Proletariat, Kleinbürger als auch Bauern zählen.⁹⁷ Kern des Bürgertums ist das Wirtschaftsbürgertum, das man auch als Unternehmer bezeichnet.⁹⁸ Seine Lebensführung - die auf Nachahmung des Adels ausgerichtet ist - zielt nach Rosenbaum auf „Repräsentation des sozialen Status und

⁹¹ Vgl. Reble, A.: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 181995, S. 251ff.

⁹² Ebd., S. 251.

⁹³ Vgl. Rosenbaum, H.: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main 51990, S. 315.

⁹⁴ Reble, 181995, S. 253.

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 254.

⁹⁶ »Bürger«; in: Brunner, O. & Conze, W. & Koselleck, R. (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1. Stuttgart 1979, S. 719.

⁹⁷ Vgl. ebd., S. 721-722.

⁹⁸ Zur Vertiefung: Kocka, J. (Hrsg.): Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987, S. 38-41.

Prachtentfaltung“⁹⁹ ab. Vor allem das Wirtschaftsbürgertum hat den ökonomischen Aufschwung bewirkt und verkörpert damit das Ideal des kapitalistischen Bürgers. Das Bürgertum besteht außerdem noch aus dem Bildungsbürgertum (selbständige Akademiker und höhere gebildete Beamte¹⁰⁰), das sich am Wirtschaftsbürgertum orientiert.¹⁰¹ Zum Lebensstandard gehören repräsentative Wohnungen (mit Salon), Dienstpersonal, „Ausbildung der Söhne“¹⁰², Reisen und repräsentativer Kleiderluxus.¹⁰³

4.2 Bürgerliche Familie

Bedingt durch Industrialisierung und Trennung von Arbeits- und Wohnstätten ändern sich die Lebensbedingungen und es entsteht die bürgerliche Familie mit ihrem typischen bürgerlichen Rollen- und Berufsmodell: der Mann als berufstätiger Verdienner und die Frau als Hausfrau und Mutter. Diese Aufgabenbereiche werden versucht, durch die angeblich „natürlichen“ Wesensarten beider Geschlechter zu legitimieren.¹⁰⁴

Zusammen mit den Kindern bilden sie die Kernfamilie. Das Dienstpersonal gehört nun nicht mehr unmittelbar zum intimen Kreis der Familie.¹⁰⁵ Hauptziel des familiären Lebens ist das Großziehen der Kinder und die Liebe zwischen den Ehegatten. Kinder erhalten als eigens geschätzte Individuen Kinderkleidung, Spielzeug und Kinderzimmer. In diesem Zusammenhang beginnt sich auch die Kinderliteratur zu etablieren.¹⁰⁶ Innerhalb der bürgerlichen Pädagogik wird Kindheit als eine glückliche Phase und „schönste Zeit des Lebens“¹⁰⁷ gesehen. Die

⁹⁹ Rosenbaum, 1990, S. 311.

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 317.

¹⁰¹ Zur Vertiefung: Kocka, 1987, S. 33-38.

¹⁰² Berg, C.: Familie, Kindheit, Jugend. In: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4. München 1991, S. 101.

¹⁰³ Vgl. Berg, 1991, S. 101.

¹⁰⁴ Vgl. Frevert, U.: Bürgerliche Familie und Geschlechterrollen: Modell und Wirklichkeit. In: Miethammer, L. & Frevert, U. & Medick, H. [u.a.]: Bürgerliche Gesellschaft in Deutschland. Historische Einblicke, Fragen, Perspektiven. Frankfurt am Main 1990, S. 93.

¹⁰⁵ Vgl. Spieker, I.: Bürgerliche Mädchen im 19. Jahrhundert. Erziehung und Bildung in Göttingen 1806-1866. (Beiträge zur Volkskunde in Niedersachsen. Bd. 4). Göttingen 1990, S. 68. Und: Frevert, 1990, S. 92.

¹⁰⁶ Vgl. Hardach-Pinke, I. & Hardach, G. (Hrsg.): Deutsche Kindheiten 1700-1900. Autobiographische Zeugnisse. Kronberg [u.a.] 1978, S. 21.

¹⁰⁷ Ebd., S. 51.

Wertschätzung der Kindheit ist neu und sie bedingt, dass Eltern ihren Kindern ein bisher unbekanntes Verständnis entgegenbringen.¹⁰⁸ Diese neue Einstellung zum Kind und zur Kindheit hat ihren Ursprung in der Renaissance:

„Im Zuge der Aufklärung wurde [...] das Kind zum Gegenstand der Reflexion, was zur Folge hatte, dass das ehemals feste Bild des Kindes als ein *Erwachsener in Miniformat* zu bröckeln begann, bis es soweit zerstört war, dass ein gänzlich neues Kinderbild angefertigt wurde [Hervorhebung nicht im Original]. [...] sein sozial-gesellschaftlicher Status hatte sich von dem eines kleinen Erwachsenen zu dem eines besonderen menschlichen Wesens gewandelt.“¹⁰⁹

Rousseau ist als der Entdecker der Kindheit zu sehen. In seinem *Emile* plädiert er für eine *Erziehung* des Kindes, die *natürlich* sein soll:

„All das, was uns bei der Geburt noch fehlt und dessen wir als Erwachsener bedürfen, wird uns durch die Erziehung zuteil.“¹¹⁰

„Was ist denn dieses Ziel? Es ist die Natur selbst.“¹¹¹ „Auf diese ursprünglichen Anlagen also ist alles zurückzuführen.“¹¹²

Seine Pädagogik wirkt sich in Deutschland vor allem auf die Aufklärungspädagogik und die Reformbewegung aus.¹¹³

Im Bürgertum ist das Kind jetzt nicht mehr Kleinformate des Erwachsenen. Vielmehr wird es in seiner kindlichen Eigenart geschätzt. Durch seine kindliche Unschuld, sowie „Dummheit und Schwäche“¹¹⁴ sieht man seine Erziehung als eine Notwendigkeit an, denn es muss auf die Erwachsenenwelt vorbereitet werden. Die bürgerliche Familie entfaltet sich so zu einem emotionalen Raum für Kinder, sie betrachtet das Kind als dessen Schöpfung und entwickelt eine pädagogische Verantwortung für dieses.¹¹⁵ Der Mann ist zunehmend im außerhäuslichen Bereich tätig, die Frau lebt dabei hauptsächlich innerhäuslich und ist für die Familie zuständig. In vermögendere Familien verfügt die Frau über genügend Dienstpersonal, so dass sie vorrangig mit dem Organisieren von Arbeit beschäftigt ist.¹¹⁶ Die Ehe aus rein

¹⁰⁸ Vgl. Weber-Kellermann, 1991, S. 108.

¹⁰⁹ Hein, A. K.: Perspektiven auf Kindheit im chronologischen Wandel. Die kulturkritische Perspektive als Herausforderung für die Grundschule im 21. Jahrhundert. (Beiträge zur Welt der Kinder. Bd. 12). Münster 2004, S. 37-38.

¹¹⁰ Rousseau, J.-J.: *Emile oder Über die Erziehung* (1762). Stuttgart 2004, S. 109.

¹¹¹ Ebd., S. 110.

¹¹² Ebd., S. 111.

¹¹³ Vgl. Reble, 1995, S. 152. Vergleiche auch Kap. 7.1.

¹¹⁴ Hein, 2004, S. 39.

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 41-42.

¹¹⁶ Vgl. Rosenbaum, 1990, S. 341.

ökonomischen Gesichtspunkten weicht einer Liebesehe, die dennoch von Stand, Position und Mitgift beeinflusst wird.¹¹⁷ Spieker spricht außerdem von einer neuen „Intensivierung und Intimisierung“¹¹⁸ der Verbindung zwischen den Ehepartnern und deren Beziehung zu den Kindern. Damit einhergehend erfolgt eine Abschottung der Bürgerfamilie von der als bedrohlich empfundenen, sich ständig wandelnden und komplexer werdenden Außenwelt.¹¹⁹ Die Familie erhält - besonders für den Mann - ihre herausragende Bedeutung als Schonungsraum.¹²⁰ Aufgrund seiner finanziellen Stellung ist er das Familienoberhaupt und beansprucht einen Vorrang, der zudem dadurch begünstigt wird, dass die bürgerliche Frau keine Rechtsperson ist und durch ihren Mann bevormundet wird.¹²¹ Ihm gesteht Rosenbaum die dominierende Rolle zu:

„Er erwirtschaftete den Lebensunterhalt, verfügte über das Familienvermögen, repräsentierte die Familie als Ganzes nach außen, war ihr Mittler zur Welt. Aber auch innerhalb der Familie stand ihm die letzte Entscheidung in allen wesentlichen Fragen zu.“¹²²

Die Frau übernimmt zunehmend die Funktion der Repräsentation nach Außen und stellt das bürgerliche Ideal zur Schau. In diesem Zusammenhang ist die Mode von entscheidender Bedeutung, denn die Kleidung weist auf die soziale Stellung des Trägers hin.

Auch die Kinder müssen sich diesem System der Repräsentation fügen, sie tragen Kleidung, die der Erwachsenenkleidung entlehnt ist und müssen sich nach ganz bestimmten Verhaltensregeln richten.

¹¹⁷ Vgl. Spieker, 1990, S. 68.

¹¹⁸ Ebd., S. 68.

¹¹⁹ Vgl. ebd., S. 68.

¹²⁰ Vgl. Rosenbaum, 1990, S. 375.

¹²¹ Vgl. Spieker, 1990, S. 68. Und: »Geschlechtsverhältnisse«; in: Rotteck, C. v. & Welcker, C.: Das Staats-Lexikon. Encyklopädie der sämtlichen Staatswissenschaften für alle Stände. In Verbindung mit vielen der angesehensten Publicisten Deutschlands. Bd. 5. Altona 1847, S. 665. Und: Weber-Kellermann, I.: Frauenleben im 19. Jahrhundert. Empire und Romantik, Biedermeier, Gründerzeit. München 1983, S. 142.

¹²² Rosenbaum, 1990, S. 343.

5. Zum fotografischen Kontext

5.1 Porträtfotografie als Mittel bürgerlicher Selbstdarstellung

Die Fotografie erntet seit ihrer Erfindung viel Begeisterung innerhalb der Bevölkerung. Sie befriedigt das Bedürfnis der Menschen, „sich der Besonderheiten der umgebenden Welt durch präzises, detailliertes Aufzeigen und Beobachten ihrer äußeren Beschaffenheit bewußt zu werden“¹²³, was ganz im Sinne des positivistisch-enzklopädischen Zeitgeistes ist.¹²⁴ Die Daguerreotypie, die 1839 von Daguerre erfunden wird, betrachtet man daher mit der Lupe - so fasziniert sind die Menschen von deren Detailgenauigkeit.¹²⁵

Anfang der 1840er Jahre entstehen die ersten Porträtfotografien in Ateliers, die den Wünschen des wohlhabenderen Bürgertums nachkommen, persönliche Bildnisse zu besitzen. Man fotografiert in Glashäusern mit sehr langen Belichtungszeiten. Diese werden ab 1880 auf 10 Sekunden reduziert, da man nun vermehrt mit elektrischem Licht arbeiten kann.¹²⁶ Außerdem wird das Kollodiumverfahren eingeführt, was die Vervielfältigung der Negative vereinfacht. Diese Faktoren führen dazu, dass sich immer mehr Menschen fotografieren lassen. Entscheidend für diese Entwicklung ist Disdèris Erfindung der Visitenkartenfotografie: Diese ermöglicht es, die Kosten der Aufnahmen stark zu reduzieren (das Format der Metallplatte wird verkleinert und diese durch eine Glasplatte ersetzt).¹²⁷ Vornehmlich lassen sich jedoch die höher privilegierten Schichten fotografieren, unterbürgerliche Schichten können sich diesen Luxus nicht leisten.¹²⁸ Für das höher gestellte Bürgertum hat die Fotografie eine besondere Bedeutung. In der Zeitschrift „Photographische Correspondenz“ heißt es 1865:

¹²³ Peters, U.: Die beginnende Fotografie und ihr Verhältnis zur Malerei. In: Museen der Stadt Köln (Hrsg.): „In unnachahmlicher Treue.“ Photographie im 19. Jahrhundert - ihre Geschichte in den deutschsprachigen Ländern. Köln 1979, S. 59.

¹²⁴ Vgl. Peters, U.: Stilgeschichte der Fotografie in Deutschland 1839-1900. Köln 1979, S. 37.

¹²⁵ Vgl. Peters, U.: In unnachahmlicher Treue, S. 59-60.

¹²⁶ Vgl. Hoerner, L.: Das Photographische Gewerbe in Deutschland 1839-1914. Düsseldorf 1989, S. 41.

¹²⁷ Vgl. Freund, G.: Photographie und bürgerliche Gesellschaft. Eine kunstsoziologische Studie. München 1986, S. 70.

¹²⁸ Vgl. Sagne, J.: Porträts aller Art. Die Entwicklung des Fotoateliers. In: Frizot, M. (Hrsg.): Neue Geschichte der Fotografie. Köln 1998, S. 117.

„Diese Photographien werden die Ahnenbilder des Bürgertums der Neuzeit bilden, als teure Vermächtnisse für die Nachkommen der Familie einen unschätzbaren Wert besitzen, und zur Fortpflanzung und Förderung der *Bürgertugenden* in der Zukunft gewiß kräftig anspornend mitwirken [Hervorhebung nicht im Original].“¹²⁹

Die Fotografie besitzt einen entscheidenden Einfluss auf die Emanzipation der Bürger¹³⁰, denn sie erfüllt die Wünsche nach gesellschaftlicher und standesgemäßer Repräsentation und Selbstdarstellung. Dabei versuchen die Bürger, ihre eigene Erscheinung auf der Fotografie allgemein verbindlichen bürgerlichen Werten anzugleichen. Dies führt dazu, dass vornehmlich ideale Werte die fotografische Gestaltung bestimmen und sich die Fotografien untereinander stark ähneln. Die Ateliers müssen sich folglich nach den Wünschen der Kunden richten und kreieren Fotografien, die normierten Gesichtspunkten unterworfen sind.

„In der Tat unterschieden sich die Ateliers mit ihren gemalten Hintergründen, Stühlen, Tischen und sonstigem Beiwerk nur graduell entsprechend der gesellschaftlichen Zugehörigkeit ihrer Kundschaft, und infolge des ebenso standardisierten seitlichen Oberlichts erschienen die aufgenommenen Personen in immer gleicher Ausleuchtung. Hinzu kamen die zeittypischen Kleidungen und Gesten. Fachkundige Negativretuschen taten schließlich ein Übriges, um die Normierung der Porträts zu besiegeln.“¹³¹

Statt individueller Personen werden *bürgerliche Stereotype* produziert.¹³² Fest verwurzelt im Bürgertum ist der Glaube, „an der äußeren Form eines Gesichts den Charakter einer Person ablesen zu können.“¹³³ Vor allem die obere Kopfhälfte gilt als Ausdruck bürgerlicher Tugenden, so dass das Foto „zum Prüfstein für intellektuelle Fähigkeiten, moralische Integrität, Respektabilität und *Bürgerlichkeit* [Hervorhebung nicht im Original]“¹³⁴ wird. Die Retusche ist in diesem Zusammenhang ein willkommenes Hilfsmittel: Seit ihrer Erfindung 1855 kann man nun unerwünschte „Makel“ korrigieren, um dem bürgerlichen Schönheitsideal zu entsprechen.¹³⁵

„Mit seinem Retouchierwerkzeug begradigte er [der Fotograf] schiefe Schultern, verbesserte den Schwung von aus der Form geratenen Schnurrbärten, verschmälerte

¹²⁹ Photographische Correspondenz, zitiert nach Peters, *Die beginnende Fotografie*, S. 68.

¹³⁰ Vgl. Vorsteher, D. & Quermann, A.: *Das Porträt im 20. Jahrhundert. Fotografien aus der Sammlung des Deutschen Historischen Museums*. Berlin 2005, S. 10.

¹³¹ Ebd., S. 12.

¹³² Vgl. Freund, 1968, S. 79.

¹³³ Jäger, 1996, S. 152.

¹³⁴ Ebd., S. 154.

¹³⁵ Vgl. Freund, 1968, S. 79.

Tailen und Hälse und brachte Unzulänglichkeiten des Teints und des Gewandes zum Verschwinden. Auch die Stützhilfen [...] konnten [...] unsichtbar gemacht werden.“¹³⁶

Starl spricht in diesem Sinne von einer „Maskenhaftigkeit der Mienen und [...] Stereotypie der Erscheinungen.“¹³⁷ Deshalb ist gerade die Fotografie für das Bürgertum so wichtig, denn sie stellt *symbolisch* eine Gleichheit aller Bürger her, auch wenn dies nicht der Realität entspricht. Gefeiert wird die Fotografie deshalb auch als demokratisch, weil sie alle Bürger in einem Schein von Gleichheit festhält.¹³⁸ Außerdem fungiert sie als eine Art Vorbild, an der sich die Bürger orientieren:

„Fotografien brachten die Welt, die Familie, den Lebenslauf in Ordnung und *rückten alles ins rechte Licht*: überschaubare Dimensionen, klare Hierarchien, eindeutige Charakterisierungen, verständliche Symbole [Hervorhebung nicht im Original].“¹³⁹

Dementsprechend werden die Fotos in Alben aufbewahrt, und im Salon - dem Empfangsraum der Bürger - als Statussymbole präsentiert.¹⁴⁰ Zu Repräsentationszwecken hängen sie an der Wand und etablieren sich schnell zu einer bürgerlichen Standardausstattung.¹⁴¹ Außerdem tauschen die Bürger die Fotografien untereinander aus¹⁴² und so ist man vor allem darum bemüht, ein möglichst repräsentatives Bild von sich anfertigen zu lassen.

5.2 Atelierfotografie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Bis 1865 werden Personen häufig im Ganzporträt sitzend oder stehend abgelichtet, der Blick ist in die Ferne gerichtet oder er geht leicht an der Kamera vorbei. Nur den Kindern sind direkter Blickkontakt in die Kamera und positive Emotionsäußerungen gestattet. Als Requisiten dienen Tisch, Stuhl, Attrappen von Säulen oder Balustraden sowie Vorhänge. Diese haben vor allem symbolische Bedeutung

¹³⁶ Breuss, S.: „Wertpapiere des Familienglücks“. Familienfotografien im 19. und 20. Jahrhundert. In: Vavra, E. & Ehmer, J. & Rünzler, D. [u.a.]: Familie. Ideal und Realität. (Niederösterreichische Landesausstellung. Barockschloß Riegersburg). Horn ¹1993, S. 318.

¹³⁷ Starl, T.: Im Prisma des Fortschritts. Zur Fotografie des 19. Jahrhunderts. Marburg 1991, S. 27.

¹³⁸ Vgl. Breuss, 1993, S. 318.

¹³⁹ Brey Mayer, U.: Geordnete Verhältnisse. Private Erinnerungen im kaiserlichen Reich. In: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Deutsche Fotografie. Macht eines Mediums 1870-1970. Köln 1997, S. 51.

¹⁴⁰ Zur Vertiefung: Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977, S. 53ff. Und: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975.

¹⁴¹ Vgl. Budde, G.-F.: Bürgertum. Auf dem Weg ins Bürgerleben. (Bürgertum. Beiträge zur europäischen Gesellschaftsgeschichte. Bd. 6). Göttingen 1994, S. 76.

¹⁴² Vgl. Jäger, 2000, S. 55.

und sind von idealen Vorstellungen geprägt, denn die ausgestaffierten Atelierräume sollen die Person möglichst wirkungsvoll zeigen:

„Mit dem stilistischen Kunterbunt aus gotischen Stühlen, Tischchen in Rokoko-Manier und orientalischen Ottomanen erhob man sich der Gewöhnlichkeit und stellte zugleich eine Großzügigkeit zur Schau, auch wenn sie der Wirklichkeit nicht entsprach.“¹⁴³

Die Requisiten dienen auch zur Fixierung der Personen. Bis in die 1880er Jahren sind diese Requisiten gebräuchlich.¹⁴⁴ Das Buch gilt als das Requisite für das Bildungsbürgertum, mit dessen Hilfe es seine Belesenheit demonstriert und sich gegenüber Proletariat und Kleinbürgertum abgrenzt.¹⁴⁵ Üppig sind die Ateliers mit bemalten Leinwänden, Imitationen von Felsen- und Parklandschaften, Teppichen, und Porträtbüsten ausgestattet.¹⁴⁶ In einem 1869 erschienenen Lehrbuch für Fotografen werden die verschiedenen Hintergründe vorgestellt: Neben landschaftlichen Hintergründen besitzt ein Atelier auch architektonische und einfache Hintergründe, die mit unterschiedlichen Requisiten ergänzt werden.¹⁴⁷ Diese Hintergründe sollen den Anschein erwecken, der Fotografierte habe sich „zur Zeit der Aufnahme an eben diesem Ort befunden.“¹⁴⁸

Die Ateliers der 1870er Jahren sind – ganz im Sinne des Bürgertums - von einer Salonatmosphäre geprägt. Die wichtigsten Requisiten hierfür sind Tische, Pflanzen, Draperien und Bücher, wodurch ein großbürgerliches Wohnen imitiert wird.¹⁴⁹ Fotografisch kann zu dieser Zeit demnach eine „Status- oder Traumwelt“¹⁵⁰ aufgebaut werden, die den Wünschen der Abgebildeten nachkommt. Auch die Kinder fotografiert man in dieser *Scheinwelt*, die ganz den Vorstellungen der Eltern entspricht. Somit verkörpern diese Fotografien Einstellungen und Vorlieben der bürgerlichen Gesellschaft gegenüber Kindern.

¹⁴³ Starl, 1991, S. 35.

¹⁴⁴ Vgl. Breymayer, 1997, S. 42-43.

¹⁴⁵ Vgl. Starl, 1991, S. 33-35.

¹⁴⁶ Vgl. Breymayer, 1997, S. 43.

¹⁴⁷ Vgl. Buehler, O.: Atelier und Apparat des Photographen. Praktische Anleitung zur Kenntniss der Konstruktion und Einrichtung der Glashäuser, der photographischen Arbeitslokalitäten und des Laboratoriums. Ausführliche Darstellung des gesamten optischen, chemischen und technischen Apparats nach dem gegenwärtigen Stande der photographischen Technik. Anweisung zur Anwendung, zur Prüfung und Beurtheilung der Leistungsfähigkeit der optischen Apparate vom Standpunkte der Praxis (1869). Hannover 1994, S. 53-57.

¹⁴⁸ Hoerner, L.: Das Photographische Gewerbe in Deutschland 1839-1914. Düsseldorf 1989, S. 41-42.

¹⁴⁹ Vgl. Jäger, 1996, S. 159.

¹⁵⁰ Maas, 1977, S. 78.

Die Dekorationsgegenstände, welche passend zum Hintergrund arrangiert werden, sollen helfen, die Person in eine Beziehung zu diesem zu bringen. Für Kinder gibt es „verkleinerte Insignien bürgerlicher Ansprüche“¹⁵¹: Miniatur-Mobiliar und Spielzeug, wie etwa ein hölzernes Pferd¹⁵², Puppen oder Bilderbücher.¹⁵³ Außerdem besitzt der Fotograf einen Fundus an dekorativen Kleidungsstücken in seinem Atelier, um den Kunden die „gewünschte Selbstaufwertung zu ermöglichen.“¹⁵⁴ Da die Kleidung auf die soziale Stellung des Fotografierten verweist, wird diese sorgfältig für den besonderen Anlass ausgewählt.¹⁵⁵ Generell solle die Kleidung nicht zu hell sein, da diese das Licht zu stark reflektiere.¹⁵⁶

Die Kopfhalter sind unverzichtbare Hilfsmittel. Sie dienen dazu, vor allem unruhige Kinder „in der Stellung festzuhalten, in welcher man sie zu photographi[e]ren wünscht“¹⁵⁷ und können zum Beispiel an einer Sessellehne befestigt werden. Neben diesen gibt es auch noch Hüftenstützen, womit der gesamte Körper fixiert wird. Starl sieht in diesen jedoch keine unbedingte fotografische Notwendigkeit¹⁵⁸, sondern ein Hilfsmittel, das zu einer selbstbewussten Pose verhelfen soll.¹⁵⁹

Aufgrund der wachsenden Konkurrenz an Ateliers verändern sich Bildausschnitte, Formate und Bearbeitung. Es wird mit der Beleuchtung experimentiert und vermehrt werden Requisiten eingesetzt, die zum Kauf anregen sollen. Dennoch zeigen diese Fotografien laut Starl kein individuelles Bild vom Porträtierten: Immer noch treten persönliche Züge hinter idealen und kollektiven Vorstellungen zurück.¹⁶⁰ 1870 setzt sich neben dem Visitformat das Kabinetformat durch.¹⁶¹ Außerdem löst 1880 die lichtempfindlichere Trockenplatte das nasse Kollodiumverfahren ab, was eine detailgetreuere Abbildung ermöglicht. Allerdings, so betont Breymayer, ist man eher um eine Detailvernichtung durch Vignettierung, Retusche oder Weich-

¹⁵¹ Starl, 1991, S. 39.

¹⁵² Vgl. Buehler, 1869/1994, S. 59-60.

¹⁵³ Vgl. Hoerner, 1989, S. 42.

¹⁵⁴ Ebd., S. 42.

¹⁵⁵ Vgl. Jäger, 1996, S. 156.

¹⁵⁶ Vgl. Buehler, 1869/1994, S. 61.

¹⁵⁷ Ebd., S. 61.

¹⁵⁸ Viele Photographen äußern sich kritisch zu der als steif empfundenen Pose, die durch die Kopfhalter zustande kommt. Vgl. hierzu: Buehler, 1869/1994, S. 62.

¹⁵⁹ Vgl. Starl, 1991, S. 37.

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 31.

¹⁶¹ Vgl. Breymayer, 1997, S. 45.

zeichnerlinsen bemüht. Besonders Kindern und Frauen will man dadurch einen „gefälligeren Gesamteindruck“¹⁶² verleihen.

Ende 1880 beginnt man jedoch - beeinflusst durch die Kunstfotografen - die bereits von Disdèri kritisierten schablonisierten Porträtfotografien¹⁶³ in individuellere Abbildungen zu verwandeln. Neutrale Hintergründe betonen das Gesicht und stellen den Körper der Person in den Vordergrund. Bei den Frauen setzt sich vor allem das Brust- oder Kopfbildnis durch, um „deren Schönheit im Stadium höchster Blüte wirkungsvoll zur Geltung zu bringen.“¹⁶⁴ Bei den Männern dominiert hingegen die Ganz- oder Halbfigur. Breymayer betont, dass diese Darstellungsweise eine Typisierung ist, in der sich traditionelle Rollenzuweisungen widerspiegeln.¹⁶⁵ Auch in den Kinderfotografien zeigen sich diese bürgerlichen Vorstellungen von geschlechtsspezifischen Rollen: Die Accessoires und Spielzeuge symbolisieren die spätere Bestimmung des Kindes.¹⁶⁶ Diese Spielzeuge werden von den Eltern ausgewählt,

„[...] denn die Eltern und der Fotograf hatten bestimmte Vorstellungen davon, *wie* und womit das Kind auf dem Foto dargestellt sein sollte. Unabhängig von individuellen Wünschen und Ideen lag die *Rolle* fest, die die Kinder zu spielen hatten: Zarte mütterliche Wesen sollten die kleinen Mädchen und männlich draufgängerische Burschen die kleinen Buben sein [Hervorhebung nicht im Original].“¹⁶⁷

Kinderfotografien sind in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr selten: nach Jäger machen Kinderporträts nur 2,6 % der deutschen Porträtdaguerreotypien aus.¹⁶⁸ Dies liegt auch daran, dass Kinder schwieriger als erwachsene Kunden zu fotografieren sind. Deutlich wird das in einem 1875 veröffentlichten Aufsatz:

„Meine Enehälfte mochte in der glücklichsten Stimmung gewesen sein, als das Bild gemacht wurde, ihr Portrait war vortrefflich. Dagegen sah der Junge, ein höchst munterer lustiger Bube, bodenlos dumm und schlafmützig aus; er hatte im Atelier lieber Ball spielen wollen, und es war ihm gar nichts daran gelegen gewesen, still zu halten.“¹⁶⁹

¹⁶² Ebd., S. 45.

¹⁶³ Vgl. Disdèri, A. A. E.: Praxis und Ästhetik der Porträtphotographie (1862). In: Wiegand, W. (Hrsg.): Die Wahrheit der Porträtphotographie. Klassische Bekenntnisse zu einer neuen Kunst. Frankfurt am Main 1981, S. 124.

¹⁶⁴ Breymayer, 1997, S. 45.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., S. 46.

¹⁶⁶ Vgl. Vorsteher & Quermann, 2005, S. 12.

¹⁶⁷ Stille, 1990, S. 30.

¹⁶⁸ Vgl. Jäger, 1996, S. 167.

¹⁶⁹ Vogel, H. (Hrsg.): Photographische Mitteilungen. Zeitschrift des Vereins zur Förderung der Photographie. Jg. 11. Berlin 1875, S. 126.

Deshalb arbeiten die Fotografen mit verschiedenen Tricks. Petsch, ein Berliner Fotograf, schreibt 1871:

„Bei schüchternen und unartigen Kindern wird von manchen Seiten die Anwesenheit des Vaters zur Ausübung seiner Autorität für wünschenswerth gehalten. Soweit darf es gar nicht kommen; [...]. Hier kann nur die Ruhe und Geduld des Photographen helfen. Man zeige ein Spielzeug oder den Struwwelpeter [...]. Das Einstellen muss flink gehen. [...] Ein Spielzeug, welches Auge und Ohr zugleich angenehm beschäftigt, plötzlich aus einer Schachtel herausgeholt, thut gewöhnlich die gewünschte Wirkung.“¹⁷⁰

Gerade die Kopfstützen sind sehr wichtig, um die Kinder in der *richtigen* Pose zu fixieren. Auch die Mutter, die sich hinter einem Sessel verbirgt und ihr Kind festhält, kann vom Fotografen aus dem Bild retuschiert werden.¹⁷¹ Zudem gibt es mechanische Beruhigungsmittel, „wie zum Beispiel eine „Photographen-Gretel“, die zwei Stücke spielte, einen „Vogel im Bauer“ mit Musik oder gar - allerdings ohne Musikbegleitung - einen „ff. Hahnenkampf“.“¹⁷² Diese sollen das Interesse der Kinder wecken, so dass sie in der festgelegten Position still stehen.

Einen Anstieg der Anzahl von Kinderfotografien verzeichnet Jäger ab 1850 und sieht ihn im Zusammenhang mit der „zunehmende[n] Emotionalisierung der Eltern-Kind Beziehung, wie sie gerade im Bürgertum seit dem ausgehenden 18. und im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu beobachten ist.“¹⁷³

¹⁷⁰ Petsch, zitiert nach Maas, 1977, S. 94.

¹⁷¹ Vgl. Kempe, F.: Nachwort. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 184.

¹⁷² Hoerner, 1989, S. 44.

¹⁷³ Jäger, 1996, S. 169.

6. Besprechung der Kinderfotos

6.1 Fotos der 1870er Jahre

6.1.1 Mädchenfotos

Auf der Fotografie (Abbildung 1) aus den frühen 70er Jahren ist ein Mädchen frontal in Ganzkörperansicht abgebildet, das seine linke Hand auf einer Stuhllehne abstützt. Sein Blick ist leicht nach rechts unten gerichtet und der Mund durch die lange Belichtungszeit verwischt. In der rechten Hand hält es einen Schirm sowie einen Hut. Das gestreifte Kleid mit vielen Rüschen sitzt eng um die Taille. Am Rand des weiten, ausgestellten Rockes sind Volants angenäht, die noch die weißen Socken und Schnürstiefel hervorblitzen lassen. Seine Haare sind streng nach hinten gekämmt und zusammengesteckt, die Körperhaltung wirkt sehr steif.

Die starre Komposition der Aufnahme, die durch vertikale Linien dominiert wird, rückt das Mädchen direkt in die Bildmitte. Auch das Hochformat unterstreicht diese strenge und statische Komposition. Der Vordergrund besteht aus dem Mädchen und dem Stuhl links neben ihm, während der Hintergrund „leer“ und eintönig ist. Dadurch entsteht eine sehr nüchterne und kalte Atmosphäre. Das Gesicht erscheint durch das frontale Licht sehr flach und wenig plastisch. Hinter seinen Beinen lässt sich ein dunkler Schatten erkennen - scheinbar der untere Teil einer Hüft- oder Kopfstütze -, der das Mädchen in der steifen und unnatürlichen Position fixiert. Durch diese Haltung sieht es nicht kindlich aus, sondern wie eine kleine, erwachsene Dame. Auch seine Kleidung unterstreicht diese Wirkung: Das Mädchen trägt ein Krinolenkleid mit Korsett¹⁷⁴, dazu einen damenhaften Hut und einen Regenschirm, der neben der Stuhllehne zum Halt des Mädchens dient. Die Augen wirken leblos, wahrscheinlich wurden die Pupillen vom Fotografen in das Bild nachträglich retuschiert, weil das Mädchen während der Belichtungszeit geblinzelt hat. Auch fällt auf, dass sein Teint makellos ist, was ein Indiz dafür ist, dass der Fotograf dessen Gesicht bearbeitet hat. Dieser hat mit der Fotografie ein rep-

¹⁷⁴ Vgl. Weber-Kellermann, I.: Der Kinder neue Kleider. Zweihundert Jahre deutsche Kindermoden in ihrer sozialen Zeichensetzung. Frankfurt am Main 1985, S. 66.

räsentatives Bild von einem bürgerlichen Mädchen geschaffen. Es entspricht dabei dem bürgerlichen Schönheitsideal und gleicht einer Puppe, die auf einem Puppenständer ruht. Aus heutiger Sicht ist unvorstellbar, dass diese *lebendige Puppe* ein Mädchen von etwa zwölf Jahren ist. Das Mädchen wirkt verängstigt und schüchtern und es scheint, als ob es sich vor der Kamera nicht so verhalten darf, wie es gerne möchte. Auf Grund der langen Belichtungszeit muss es in dem Fixierapparat verharren. Vornehmlich zeigt das Foto also ein typisches Bild von einer hübsch angezogenen kleinen Dame, welches zur standesgemäßen Selbstdarstellung der Familie beitragen soll und womöglich im Salon aufgehängt wird. Diese steife und sehr erwachsene Darstellung des bürgerlichen Mädchens ist auch auf weiteren Fotografien im Referenzbestand sichtbar. Auf Abbildung 2 steht erneut eine kleine Dame steif und leblos im Mittelpunkt des Bildes, die nichts Kindliches an sich hat. Diesmal ist sie leicht seitlich im Bild positioniert, was dem Gesicht die Strenge nimmt und die Konturen weicher erscheinen lässt. Dennoch sind ihre Haare wie zuvor straff nach hinten gekämmt und der Blick wirkt ängstlich und ist schüchtern rechts neben die Kamera gerichtet. Ihre Füße sind wie auch in Abbildung 1 zusammengerückt. Dahinter wird ein Teil einer Stütze sichtbar. Das Klavier links neben ihr und auch der Sessel suggerieren eine Atmosphäre von großbürgerlichem Wohnen. Ihr Kleid ist weiß und strahlt. Weiße Kleidung gilt wie auch der Hut als die Kleidung der höheren Schichten, mit deren Hilfe sich das Bürgertum von unteren sozialen Schichten abgrenzen möchte.¹⁷⁵ Auch in Abbildung 3 trägt das Mädchen eine weiße, so genannte Tornüre, die der Erwachsenenkleidung entlehnt ist.¹⁷⁶ Leicht seitlich steht es wieder im Mittelpunkt des Bildes. Hier fällt auf, dass sich das Mädchen auf ein Tischchen stützt, worauf ein aufgeschlagenes Buch liegt. Diese Requisite findet sich auf keinem der Mädchenfotografien der 1870er Jahre wieder. Das Buch könnte daher ein Fotoalbum sein, das die Einbindung „in einen historisch gewachsenen Familienverband“¹⁷⁷ symbolisiert. Auch in Abbildung 4 ist die gleiche stereotype Darstellungsweise des Mädchens vorzufinden: Es trägt ein Kleid, das reichlich verziert und an der Hüfte strak tailliert ist, wodurch eine sehr

¹⁷⁵ Vgl. ebd., S. 89-91.

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 76.

¹⁷⁷ Breuss, 1993, S. 333.

weibliche Figur simuliert wird. Die Wölbung des Kleides täuscht eine noch nicht vorhandene Brust vor. Das Licht fällt diesmal seitlich auf seine rechte Gesichtshälfte, wodurch das Gesicht nicht mehr so flach wirkt wie in den vorigen Abbildungen. Hinter seinen Füßen befindet sich ein Schatten - womöglich wird die Fixierstütze dadurch verdeckt. Wieder dient eine Stuhllehne zum Aufstützen, so dass das Mädchen eine steife und repräsentative Haltung bewahren kann.

Abbildung 5 zeigt ein jüngeres Mädchen, das auf einem Stuhl steht und sich an einem Sekretär anlehnt. Seine Haltung wirkt nicht ganz so starr, was dadurch zu Stande kommt, dass es sich nach hinten lehnen muss, um seinen Körper abzustützen. Die Haare sind wieder ordentlich nach hinten gekämmt und der Blick geht leicht links an der Kamera vorbei. Sein Kleid ist weiß mit dunklen Punkten und üppig mit Rüschen und Volants verziert. Um den Bauch trägt es eine Schärpe, wodurch wieder der Eindruck einer weiblichen Taille entsteht. Auf dem Sekretär sitzt eine Puppe, deren Frisur und Kleidung der des Mädchens ähnelt. Das Mädchen spielt jedoch nicht mit ihr. Bloß der rechte Arm der Puppe wurde zum Mädchen hingestreckt, wodurch eine Verbindung symbolisiert wird.

Auch auf Abbildung 6 sind zwei Puppen zu sehen. Die eine sitzt im Puppenwagen, während die andere von dem jüngeren Mädchen gehalten wird. Wie auch auf Abbildung 5 scheint es, als ob die Puppe nur ein Requisit ist, das auf die Rolle des Mädchens als Mutter verweisen soll. Das Mädchen drückt die Puppe nicht an sich, sondern es präsentiert sie dem Betrachter. Ihr Puppenkleid ist dabei sorgfältig in Form gebracht. Erneut wird eine starke Ähnlichkeit zwischen der Puppe, die im Puppenwagen liegt, und dem jüngeren Mädchen deutlich: Beide tragen einen Hut und haben geflochtene Zöpfe. Wieder stehen die Mädchen steif im Bild, eine Stütze wird hinter dem rechten Fuß des kleineren Mädchens sichtbar, die der Fotograf jedoch durch den Kinderwagen geschickt versteckt. Die Blicke der Mädchen wirken - wie die der vorigen abgebildeten Mädchen - leblos und schüchtern.

In Abbildung 7 jedoch hält das Mädchen die Puppe fest an sich. Da es noch jünger ist, hat der Fotograf es - wie auch in Abbildung 8 - auf einen Stuhl gesetzt. Dadurch kommt eine aufgelockerte Bildkomposition zu Stande, da der Bildaufbau nun nicht mehr durch horizontale und vertikale Linien bestimmt ist. Auch hier trägt das Mädchen bereits ein Kleid, das üppig mit Volants verziert ist. In Abbildung 8 wird

außerdem deutlich, dass der Fotograf oder die Eltern das Kleid des Mädchens sauber um dieses herum drapiert haben, so dass es wie ein Reifrock üppig um seinen Körper liegt und eine damenhafte Taille simuliert. Durch eine kreisrunde Vignettierung wird es ästhetisch eingerahmt. Auch in Abbildung 9 und 10 ist der Reifrock der jungen Mädchen kreisrund um diese herum gelegt. Dekorativ sitzen beide auf einem Sessel und schauen den Betrachter mit leicht geöffnetem Mund an, die Haare sind wieder streng aus dem makellosen Gesicht gekämmt. Es scheint, dass dieser leicht geöffnete Mund als ein Zeichen von Kindlichkeit verstanden wird, der die Mädchen süß und niedlich erscheinen lässt.¹⁷⁸

Ungewöhnlich ist die Pose des Mädchens in Abbildung 11: Es kniet auf einem Sessel und ist seitlich abgeleuchtet; den Kopf hat es zur Kamera geneigt. Dadurch ist der Körper des Mädchens nur bis zum Ende des Rockes sichtbar. Zudem wirkt es nicht mehr derart steif im Bild wie die Mädchen zuvor. Diese Pose erinnert insgesamt an eine Bet-Pose.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es viele Gemeinsamkeiten unter den Mädchenfotografien gibt: Nahezu alle Mädchen nehmen eine Repräsentationshaltung ein durch ihre starre Pose, die jedoch auch fotografisch notwendig ist wegen der langen Belichtungszeit. Die Bildkomposition unterstützt diese steife Haltung: Dadurch, dass die Mädchen zentral im Bild stehen, fällt der Blick des Betrachters gnadenlos auf diese. Ihre Körper werden zur Schau gestellt. Nur in Abbildung 11 ist nicht der gesamte Körper des Mädchens zu sehen.

Nichts lenkt den Blick des Betrachters von den Mädchen ab. Der neutrale Hintergrund und die spärliche Ausstaffierung stellen allein die Mädchen und deren Erscheinung in den Mittelpunkt. Passiv und leblos stehen sie im Bild und gleichen dabei Puppen auf Ständern. Ihr Teint ist stets makellos und die Haare sind straff zurückgekämmt. Kleidung und Aussehen werden also kompositorisch in den Vordergrund gerückt, wodurch die Mädchen wie kleine repräsentative Salondamen wirken. Keine Requisite verweist auf eine Handlung, vielmehr stehen die bürgerlichen Mädchen dekorativ im Bild. Nur in Abbildung 2 ist ein Klavier abgebildet, jedoch

¹⁷⁸ An dieser Stelle möchte ich darauf verweisen, dass auch heute noch viele Puppen einen leicht geöffneten Mund haben, wodurch sie niedlich aussehen sollen. Dadurch simulieren sie jedoch eine falsche Atmung.

scheint das Mädchen in keiner Beziehung dazu zu stehen: Es stützt sich am Sessel ab und nicht am Klavier. Außerdem ist keine Sitzgelegenheit vorhanden, so dass es wirklich Klavier spielen könnte. Somit liegt die Vermutung nahe, dass dieses Requisit einzig großbürgerliches Wohnen repräsentiert. Auch der Kinderwagen in Abbildung 6 wird nicht von den Kindern geschoben, sondern dient vornehmlich dazu, die Ständer des Fixierapparates zu verdecken. Einige Mädchen halten Puppen in ihren Händen, die ihnen jedoch nicht als Spielzeug dienen, sondern auf die Rolle der Mädchen hinweisen. Eine Verbindung wird indirekt durch das ähnliche Aussehen von Puppe und Mädchen hergestellt.¹⁷⁹ Dies verweist auch darauf, dass die Puppe eine Vorbildfunktion für die Mädchen hat: Genau wie das Mädchen ist sie ordentlich frisiert und trägt ein schickes, damenhaftes Kleid.

Die Vermutung liegt nahe, dass die Fotografien vornehmlich die Aufgabe erfüllen sollen, die kleinen schönen Damen – später dann in deren heiratsfähigem Alter - für Bewerber abzubilden, um sie als Statussymbole bei Bedarf vorzeigen zu können. Die Mädchen werden nicht als Kinder gezeigt, sondern in ihrer zukünftigen Bestimmung als Frau und Mutter. Sie spielen vor der Kamera also eine Rolle. Dazu ist es notwendig, die Mädchen von ihrer *schönsten* Seite zu zeigen: Durch den eintönigen Hintergrund kommen die Mädchen dafür am Besten zur Geltung. Der Körper und die Kleidung - die indirekt auf die soziale Stellung des bürgerlichen Mädchens verweist - können begutachtet werden. Deshalb werden die Mädchen vornehmlich in Ganzkörperansicht abgebildet, die eine gewisse Distanz zwischen Mädchen und Betrachter herstellt. Dass die Mädchen sich dabei nicht besonders wohl fühlen, ist eindeutig: Keines der Mädchen lacht, vielmehr blicken die meisten sehr eingeschüchtert, zurückhaltend und ängstlich in die Kamera. Das ist auch ihrer zukünftigen Frauenrolle geschuldet: Eine bürgerliche Dame des Hauses lacht nicht, sondern sorgt für einen geordneten Ablauf in ihrem Verantwortungsbereich.

6.1.2 Jungenfotos

Abbildung 12 zeigt einen Jungen sitzend auf einem Stuhl. Sein Kopf ist zum Betrachter gewandt und er befindet sich in der Mitte des Bildes. Eine klare horizontale

¹⁷⁹ Regener hat diese Analogie der Physiognomie der Mädchen auf Fotografien und den Puppen nachgewiesen: Regener, 1988, S. 70ff.

und vertikale Aufteilung dominiert das Foto. Mit der rechten Hand stützt er seinen Kopf ab, die linke ruht auf einem aufgeschlagenen Buch, das auf einem Tischchen liegt. Sein Blick ist starr und ernst, die Haare ordentlich gescheitelt. Er trägt Kniehosen und ein Tweedjackett¹⁸⁰, um den Kragen sitzt eine Schleife. Seine Stiefel, die auf einem Kissen ruhen, blitzen hervor. Rechts neben dem Jungen wird eine Säule angeschnitten. Der Kopf bildet kompositorisch den Mittelpunkt des Bildes und wird, wie auch seine linke Hand, durch die Beleuchtung betont. Der Junge wird also beim Lesen fotografiert. Dies suggeriert seine Denkerpose und seine Hand, die auf der aufgeschlagenen Buchseite liegt. Dokumentarisch hat der Fotograf somit eine *Tätigkeit* eingefangen. Dabei werden die Belesenheit und Bildung des Jungen vom Fotografen demonstriert und inszeniert. Im Referenzbestand lassen sich weitere Abbildungen finden, die fotografisch eine Tätigkeit der Jungen abbilden. So in Abbildung 13: Der Junge wird dort beim Lesen abgebildet. Er steht angelehnt an einen üppig verzierten Schreibtisch, blättert in einem Buch und blickt dabei den Betrachter an. Gleich mehrere Bücher liegen auf dem Sekretär, die Ausstattung des Raumes wirkt dabei sehr edel. Am rechten Bildrand sowie hinter dem Jungen ist ein Vorhang drapiert, der vielleicht den Fixierapparat retuschieren soll. Das Gesicht des Jungen ist leicht überbelichtet, wodurch dieses wie auch seine weißen Kniestrümpfe stark leuchtet. Wie in Abbildung 12 trägt er einen Anzug mit Kniehosen und Schnürstiefeln, die ihn wie einen kleinen erwachsenen Mann aussehen lassen. Die Pose des Jungen ist etwas aufgelockert. Durch das Arrangement wird der Junge nicht so stark in den Vordergrund gerückt. Vielmehr fällt der Blick des Betrachters auf das, womit der Junge beschäftigt ist, nämlich Lesen. Zudem hat der Fotograf optisch eine Rauntiefe ins Bild gesetzt: Der Junge ist scharf, während der Hintergrund verschwimmt. Auch in Abbildung 14 hat der Fotograf eine Rauntiefe ins Bild gebracht: Links im Bild lässt sich ein Fenster erkennen, durch das Licht einfällt und nach Draußen verweist. Dadurch wirkt der Raum um den Abgebildeten offen. Auch hier hat der Junge eine selbstbewusste Pose eingenommen, sein linkes Bein ist nach vorne gestellt und sein rechter Arm ruht auf einer Sessellehne. Links neben ihm ist ein Tisch sichtbar, auf dem ein Buch liegt. Dieser Tisch hat jedoch keine Stütz-

¹⁸⁰ Vgl. Weber-Kellermann, 1985, S. 78.

funktion wie in Abbildung 15, vielmehr wird das Buch dadurch kompositorisch hervorgehoben.

Auch in Abbildung 15 ist ein Buch sichtbar. Lässig steht der Junge mit gekreuzten Beinen im Bildmittelpunkt und stützt sich auf dem Buch ab. Wieder ist ein Fenster abgebildet, wodurch Licht einfällt. Diese lässige Pose wiederholt sich in Abbildung 16: Die rechte Hand des Jungen steckt in seiner Hosentasche, während er sich mit dem linken Arm am Sekretär aufstützt. Auf diesem sehr edlen Schreibtisch befinden sich zwei Bücher sowie ein Stift. Dem Betrachter wird also suggeriert, dass der Junge gerade gelesen oder geschrieben hat.

Auch der kleine Junge in Abbildung 17 wird sehr erwachsen inszeniert: Miniaturmobiliar befinden sich im Bild. Dieses gleicht dabei detailgenau Erwachsenenrequisiten. Zudem hat der Fotograf, wie in Abbildung 13 auch, den Hintergrund unscharf verschwimmen lassen, so dass eine Raamtiefe entsteht. In seiner rechten Hand hält der Junge außerdem eine Peitsche, die nicht zum Stützen ist. Diese Peitsche findet sich auch auf Abbildung 18 wieder: Hier sitzt der Junge auf einem Schaukelpferd. Mit der linken Hand hält er die Zügel und mit der rechten die Peitsche. Er wirkt dadurch aktiv, als würde er reiten. Der Fotograf hat dabei eine Froschperspektive eingenommen, das heißt, der Betrachter erblickt den Jungen von unten. Dadurch werden Überlegenheit und Selbstbewusstsein des Jungen vermittelt. Diese Perspektive nimmt der Fotograf auch in Abbildung 19 ein. Der Junge ist hier in Soldatenuniform gekleidet mit Helm, Rüstung, Stiefel, Säbel und Fahne. Hinter ihm hat der Fotograf eine Leinwand mit floralen und architektonischen Bildelementen als Hintergrund aufgestellt. In seinem Gesicht drücken sich Stolz und Selbstbewusstsein aus. Die Haltung ist gerade und diszipliniert, die hellen Spuren hinter seinen Füßen verraten, dass der Fixierapparat nachträglich aus dem Foto wegretuschiert wurde. Dennoch wirkt der Junge nicht ganz so steif wie in Abbildung 20: Hier ist der Hintergrund durch die Vignettierung nicht mehr sichtbar und der Junge befindet sich zentral im Bild. Dort steht er wie eine Soldatenpuppe in Frontalansicht. Sein Kopf ist dabei leicht zur Seite geneigt und die Pupillen sind weiß durch die lange Belichtung. Er wirkt leblos. Seine Füße sind unnatürlich nach außen gedreht, dahinter wird die Fixierstütze sichtbar. Mit seiner rechten Hand presst er ein Gewehr fest an seinen Körper, seine linke Brust ziert ein Abzeichen.

Die Vignettierung soll den Jungen wahrscheinlich ästhetisch umrahmen, bewirkt jedoch, dass dieser isoliert und nüchtern im Bildmittelpunkt steht. Es liegt nahe, dass der Junge von seinem stolzen Vater auf dem Bild platziert wurde.

In Abbildung 21 hingegen zeigt sich der Trotz eines kleinen Jungen, der mit der Situation im Fotoatelier nicht glücklich war. Seine Hände sind zu einer Faust geballt. In seiner linken hält er ein Seil, das an einer Kuh auf Rädern befestigt ist. Da er etwas kleiner ist, stützt er sich auf dem Tischchen ab. Die Räderkuh scheint aus dem Fotografenfundus zu stammen, denn sie steht in keiner Verbindung zu dem Jungen. Sie wird wahrscheinlich eingesetzt, um die Komposition etwas aufzulockern. Abbildung 22 zeigt einen Jungen, der keinen Anzug, sondern weite Kleidung trägt, womit er kindlicher als die Jungen zuvor erscheint.

Die Jungenfotografien der 1870er Jahre haben - wie die Mädchenfotografien - viele Gemeinsamkeiten. Zahlreiche Jungen nehmen eine Pose ein, die Stolz und Souveränität vermittelt. Sie werden in eine repräsentative Haltung gestellt und in dieser fixiert. Durch ihre Mimik und Gestik wirken die meisten Jungen selbstbewusst und überlegen, was auch die Froschperspektive verstärkt. Viele und edle Requisiten befinden sich auf den Fotografien, welche die Bildkomposition auflockern und dokumentarisch auf eine Handlung der Jungen verweisen wie beim Lesen oder Reiten.

Durch Ausschmückung des Hintergrundes mit Requisiten sowie einer Leinwand, die eine Landschaft simuliert, oder aber auch durch Unschärfe erreicht der Fotograf eine optische Tiefe, welche eine gewisse Weite in den Atelierraum holt. Auch Fenster verstärken diese Weite. Die Darstellungen der Jungen gleichen dabei der Darstellung Erwachsener: Mit Tweedjacketts, Kniehosen, Kragen und Schleife sowie polierten Schuhen oder Uniform mit Helm sehen sie sehr männlich aus.

Auch sie spielen - wie die Mädchen - auf dem Bild eine *Rolle*, die den Wünschen der Eltern entspricht: Durch Requisiten wie Bücher und edle Schreibtische werden die Jungen als Gelehrte in Denkerpose abgebildet, in militärischer Kleidung werden sie als Soldat inszeniert.

6.1.3 Mädchen- und Jungenfotografien im synchronen Vergleich

Es folgt eine Gegenüberstellung der Mädchen- und Jungenfotografien aus den 1870er Jahren nach thematischem Schwerpunkt: Es wird geprüft, inwieweit die unterschiedlichen Darstellungsweisen auf Geschlechterrollen von Jungen und Mädchen verweisen.

Sowohl Mädchen als auch Jungen sind für den besonderen Anlass zurechtgemacht und erscheinen auf den Fotografien als kleine Erwachsene, die eine repräsentative Haltung einnehmen müssen. Beide werden in einer Scheinwelt fotografiert, die den Wünschen der Erwachsenen und der bürgerlichen Gesellschaft entspricht. Sowohl Mädchen als auch Jungen schlüpfen dabei vor der Kamera in eine *Rolle*: Während die Mädchen in ihrer stereotypen Erscheinung *passiv* und *dekorativ* wie Puppen im Bild stehen, werden die Jungen zum Teil *aktiv* bei einer Tätigkeit abgebildet oder die Requisiten verweisen auf eine Tätigkeit wie das Lesen. Auch kompositorisch lassen sich Unterschiede feststellen, welche diese Hypothese unterstützen: Die Mädchen befinden sich vor einem eintönigen Hintergrund und nur wenige Requisiten werden eingesetzt, so dass die Erscheinung der Mädchen in den Vordergrund rückt. Wichtig allein ist also, *wie* die Mädchen aussehen. Dazu erscheinen die Kleider perfekt im Bild drapiert und die Schönheit der Mädchen wird durch eine makellose Erscheinung inszeniert. Die Retusche ist dabei ein willkommenes Hilfsmittel für den Fotografen. Der Atelierraum ist begrenzt und der Fotograf arbeitet mit wenig tiefenillusionistischen Mitteln wie Unschärfe. Dies unterstreicht, dass sich die Mädchen in einem eingegrenzten Raum befinden.

Die Ausstaffierung der Atelierräume im Bild der Jungen ist dagegen üppiger und auch edler als bei den Mädchen. Durch optische Tiefe im Bild oder durch Fenster, die nach draußen verweisen, wird eine Weite vermittelt. Mehr Requisiten erscheinen auf den Fotografien, die auf eine Tätigkeit hinweisen. Wichtig ist also vor allem, *was* die Jungen tun. Nicht deren Aussehen ist von Bedeutung, sondern deren *Fähigkeiten*. Dazu lenkt der Fotograf kompositorisch die Aufmerksamkeit des Betrachters nicht auf den Körper der Jungen, sondern auf deren Tätigkeit. Durch Froschperspektive und Pose sowie Mimik und Gestik wird eine selbstbewusste Haltung der Jungen suggeriert. Mit gekreuzten Beinen stehen sie lässig im Bild. Eine solche Haltung lässt sich bei den Mädchen nicht finden.

In den verschiedenen Requisiten sowie in Mimik, Gestik, Pose und Haltung der Abgebildeten und in der Bildkomposition wie auch in der Ausstaffierung des Atelier-raums sind demnach Botschaften versteckt, die eindeutig auf unterschiedliche Rollen von Mädchen und Jungen verweisen: Das dekorative Aussehen, die makellose Haut und die damenhaften Kleider verweisen auf die Rolle des Mädchens als zukünftige Repräsentationsfigur, welches das bürgerliche Ideal zur Schau stellt. Die Puppe symbolisiert außerdem ihre zukünftige Rolle als Hausfrau und Mutter.

Der Junge wird dagegen im Sinne des Familienoberhauptes dominant und selbstbewusst abgebildet. Darüberhinaus betont der Fotograf kompositorisch seine Bildung. Im Gegensatz zum Mädchen wird der Junge aktiver inszeniert, zudem verweisen kompositorische Elemente wie Fenster oder Hintergründe auf seine außerhäusliche Tätigkeit.

Diese Rollenverteilung zeigt sich auch in Abbildung 23: Ein Mädchen und ein Junge sind hier zusammen auf einem Bild dargestellt. Das Mädchen sitzt dekorativ auf dem Tisch und hält sich an dem Jungen fest. Es trägt ein weißes Kleid mit Schärpe, das seine Taille hervorhebt. Eine Puppe liegt neben ihm und es blickt verängstigt in die Kamera. Der Junge hingegen sitzt auf dem Stuhl und hat die Beine lässig übereinander geschlagen. Seine linke Hand ruht auf dem linken Knie des Mädchens, wodurch er wie ein Beschützer dargestellt wird. Das Mädchen ergreift die Hand des Jungen scheinbar dankbar. Die Mimik des Jungen suggeriert Selbstbewusstsein, er wird in der Rolle des Oberhauptes dargestellt.

6.2 Fotografien der 1880er Jahre

6.2.1 Mädchenfotografien

Abbildung 24 zeigt ein repräsentatives Bild des Mädchens der 1880er Jahre: Das Mädchen steht im Bildmittelpunkt und blickt leicht seitlich nach rechts. Die Haare sind nach hinten gebunden, jedoch nicht mehr so streng wie auf den Fotografien der 1870er Jahre (vergleiche hierzu Abbildung 1). Dadurch wirkt das Gesicht runder und kindlicher. Der Blick erscheint nicht mehr so starr, sogar ein leichtes Lächeln ist zu sehen. Das Kleid, das es trägt, reicht ihm bis kurz unter die Knie. Es fällt dabei

lockert um ihren Körper, wodurch die Taille nicht mehr so hervorgehoben wird wie in Abbildung 4. Auch fällt auf, dass das Kleid nicht mehr derart üppig berücht ist.

Das Mädchen stützt sich mit seiner linken Hand auf einer Felsenbank ab. Über dieser liegt eine lange Papierrolle bis zum Boden, auf der unterschiedliche Szenen abgebildet sind. Außerdem liegt ein Blumenstrauß neben der Hand des Mädchens. Seine Füße stehen schulterbreit auseinander, so dass es eigenständig und ohne eine Fixierstütze stehen kann. Dadurch wirkt die Haltung des Mädchens nicht mehr derart steif wie die der Mädchen im Bildfundus der 1870er Jahre.

In der rechten Hand hält es eine Puppe an sich gedrückt, sein Arm ist dabei angewinkelt und gleicht der Haltung einer Mutter, die ihr Kind im Arm wiegt. Mittels Vignettierung wird das Mädchen eingerahmt. Der Hintergrund ist dadurch nicht zu identifizieren, nur auf dem Boden liegen kleine Äste verstreut, so dass der Eindruck entsteht, das Mädchen befände sich draußen in der Natur. Das Bild erscheint dadurch idyllisch. Zum ersten Mal wird ein Mädchen in der Natur abgebildet und nicht mehr in einem eng umschlossenen Raum. Auch die Szene wird kompositorisch durch die Felsenbank und die entspannte Haltung des Mädchens aufgelockert. Diese befreite Haltung ist durch die kurze Belichtungszeit möglich. Das Mädchen muss nun nicht mehr durch einen Fixierapparat gestützt werden. Insgesamt wirkt die Szene also weniger angespannt als in den 1870er Jahren. Das Mädchen steht nicht mehr so verkrampft und verängstigt im Bild. Der verkleinerte Ausschnitt rückt das Mädchen zudem näher an den Betrachter heran, wodurch man auch sein Gesicht detaillierter erkennt. In diesem Zusammenhang ist die Erfindung der lichtempfindlichen Trockenplatte von Bedeutung, die eine detailgetreue und qualitativ hochwertigere Abbildung ermöglicht.¹⁸¹

Die Erscheinung des Mädchens ist nicht mehr derart repräsentativ wie in den 1870er Jahren und auch die Kleidung ist kindgerechter geworden. Hier lassen sich reformpädagogische Ansätze erkennen, die sich vor allem im Bildungsbürgertum durchsetzen: Die Kleidung richtet sich nach der Gesundheit der Kinder und sitzt lockerer um den Körper, lässt also kindliche Bewegung zu. Verzierungen wie

¹⁸¹ Vgl. Kap. 5.2.

Rüschen und das einengende Fischbeinkorsett verschwinden.¹⁸² Auch die Puppe wird nicht nur dem Betrachter präsentiert, sondern das Mädchen drückt sie fest an sich, wodurch eine emotionale Verbindung suggeriert wird. Im Gegensatz zu den Abbildungen der 1870er Jahre befindet sich das Mädchen nicht in einem fest umschlossenen Raum, sondern in der Natur.

Auch im Referenzbestand der 1880er Jahre zeigen sich diese neuen Tendenzen: In Abbildung 25 ist das kleine Mädchen wieder in der Natur abgebildet, was durch das Efeu am linken Bildrand suggeriert wird. Der Hintergrund ist verschwommen, um eine Raamtiefe zu erzeugen. Es trägt ein weißes Blusenkleid, das sehr locker sitzt und fast schon etwas zu groß aussieht. Auch die Puppe, die es im Arm hält, drückt es fest an sich. Sie scheint dem Mädchen etwas Sicherheit zu geben, denn es wirkt ängstlich. Die Haltung ist nicht repräsentativ gerade, sondern es steht leicht nach links gebeugt. Diese Haltung wiederholt sich auch in Abbildung 26: Das Mädchen stützt sich an einer Lehne eines Miniatursessels ab. Auch es trägt ein weites Hängerkleidchen, die Schärpe ist dabei locker um die Taille gebunden. Ihre Haare sind in einer Bobfrisur geschnitten und nicht straff aus dem Gesicht gekämmt wie in den Fotografien der 1870er Jahre. Die linke Hand ruht auf dem Schiebegriff eines Kinderwagens, in dem eine Puppe sitzt. Es scheint, als ob es beim Schieben eines Kinderwagens fotografiert wird. Auch das Mädchen in Abbildung 27 schiebt gerade einen Kinderwagen, in dem eine Puppe liegt. Ungewöhnlich ist dabei der Ausschnitt, den der Fotograf in Abbildung 28 gewählt hat: Das Mädchen füllt nahezu den gesamten Bildraum aus und ist im Profil kniend vor einem Puppenwagen abgebildet. Die rechte Hand hebt es und mit den Fingern gestikuliert es der Puppe zu. Es wird also beim *Spielen* fotografiert.

Abbildung 29 zeigt wieder ein Mädchen in der Natur. Der Ausschnitt ist so gewählt, dass der Unterkörper nicht mehr sichtbar ist. In seinen Händen hält es eine Puppe an sich gedrückt. Das Gesicht des Mädchens wirkt durch die knabenhafte Kurzhaarfrisur nicht sehr weiblich. Im Referenzbestand lassen sich aber auch Fotografien von Mädchen finden, die an die Darstellungen der 1870er Jahre erinnern: Kompositorisch ist die Abbildung 30 mehr an die 1870 Jahre angelehnt. Das ältere Mädchen

¹⁸² Vgl. Weber-Kellermann, 1985, S. 124.

sitzt repräsentativ in einem steinernen Torbogen, das Kleid liegt ordentlich drapiert um es herum. Auch die Puppe auf ihrem Schoß wird dem Betrachter präsentiert. Dennoch zeigen sich auch Tendenzen, die im Referenzbestand der 1880er Jahre dominant sind: Das Mädchen befindet sich in der Natur, was durch den Efeu um Torbogen und Blumenkorb rechts neben dem Mädchen suggeriert wird. Auch ist die Kleidung schlichter als zuvor, am Kleid sind keine Rüschen mehr.

Eine Rückbesinnung auf die 1870er Jahre zeigt sich auch in Abbildung 31, 32 und 33. Die Mädchen befinden sich im Raum und stehen steif und repräsentativ in der Bildmitte. Zu der Puppe in Abbildung 31 scheint das Mädchen keine Beziehung zu haben. Nur seine Frisur erinnert an die 1880er Jahre. Die kostbare Kleidung verweist darauf, dass seine Eltern sehr wohlhabend sind. Auch die Kleidung des Mädchens in Abbildung 32 scheint sehr kostbar zu sein und erinnert an die Korsettkleidung der 1870er Jahre. Seine rechte Hand liegt auf einem Buch, die Haltung lässt einen Fixierapparat vermuten. Auch in Abbildung 33 sind die Kleider der Mädchen noch sehr tailliert und eng. Der Bildausschnitt ist jedoch im Vergleich zu den 1870er Jahren kleiner, so dass die Mädchen näher an den Betrachter rücken.

Eine sehr veränderte Darstellung des Mädchens ist in Abbildung 34 sichtbar: Das Mädchen wird im Brustbild abgebildet, der Körper ist durch Vignettierung nicht zu erkennen. Die Konzentration des Bildes richtet sich daher auf die Physiognomie des Mädchens und dessen Mimik. Der Körper ist unwichtig geworden, allein das kindlich runde Gesicht steht im Mittelpunkt. Auch in Abbildung 35 rahmt die Vignettierung das Mädchen kreisrund ein. Hier taucht zudem ein neues Requisit auf: ein Ball, den es in der linken Hand hält. Auch in Abbildung 36 liegt ein Ball links neben dem Mädchen. Außerdem hält es einen Reifen mit einem kleinen Stock in der Hand, was eine Bewegung ins Bild holt. Wieder suggeriert die Szene, dass sich das Mädchen - wie auch in Abbildung 37 - in der Natur befindet. Der landschaftliche Hintergrund ist unscharf, wodurch eine Raumtiefe entsteht.

Grundsätzlich lassen sich also allgemeine Tendenzen in den Fotografien der 1880er finden, die eine Neuerung zu der fotografischen Tradition der 1870er Jahre darstellen: Die meisten Mädchen werden in einer Szene abgebildet, die Natur suggeriert, und befinden sich nicht mehr in einem engumschlossenen Raum. Durch den verschwommenen Hintergrund kommt eine Raumtiefe zu Stande. Mehr Requisiten

- vor allem Spielzeuge - werden vom Fotografen eingesetzt, wodurch der Körper des Mädchens nicht mehr derart zur Schau gestellt wird wie auf den Fotografien der 1870er Jahre. Die Kleidung ist kindlicher. Enggeschnürte Taillen gibt es - bis auf einige Ausnahmen - nicht mehr und die Haare werden nun vermehrt offen getragen. Insgesamt erscheinen die Mädchen nicht mehr wie kleine erwachsene Damen, sondern wie *Kinder*. Ungewöhnliche Posen treten hinzu wie in Abbildung 28. Auch in Abbildung 34 wird deutlich, dass der Körper des Mädchens nicht mehr im Mittelpunkt steht. Vielmehr rückt der Kopf des Mädchens in seiner *individuellen kindlichen Erscheinung* und Mimik in den Vordergrund. Dieses wirkt nicht mehr so ängstlich und angespannt wie zuvor.

Eine repräsentative Haltung im Sinne einer kleinen Salondame ist nur noch auf wenigen Fotografien sichtbar. Zudem wird nun der Ausschnitt der Fotografie verkleinert, wodurch die Mädchen näher an den Betrachter heranrücken.

Auf wenigen Fotografien wird auf eine *Tätigkeit* des Mädchens verwiesen wie auf das Reifentreiben, Ballspielen oder das Umsorgen der Puppe. Abbildung 28 zeigt ein Mädchen sogar beim Spielen. Insgesamt ist die Darstellung also *kindlicher* geworden. Mädchen werden vermehrt mit *Puppe* abgebildet. Den jüngeren Mädchen erlaubt man es nun, ihre Puppe an sich zu drücken oder mit dieser vor der Kamera zu spielen.

6.2.2 Jungenfotografien

Abbildung 38 zeigt einen auf einer Parkbank stehenden Jungen, der in seinen Händen ein Gewehr hält. Rechts neben ihm liegt eine Trommel mit zwei Schlagstöcken. Der Hintergrund ist verschwommen und deutet eine Landschaft an. Der Junge trägt ein weites Kleid mit Schleifen an den Schultern sowie Stiefel. Außerdem hat er eine Tasche quer über seinen Schultern hängen. In dieser Darstellungsweise zeigen sich – wie auch in den Mädchenfotografien - wesentliche Neuerungen im Vergleich zu der Darstellung der Jungen in den 1870er Jahren: Zum einen in der Kleidung, die nun weiter wird. Der Junge trägt keinen Anzug mehr, sondern ein bequemes Kleid, das im Sinne der Reformbewegung Bewegungsfreiheit zulässt und auf die kind-

lichen Bedürfnisse Rücksicht nimmt¹⁸³ sowie auf „einer um Natürlichkeit und Gesundheit besorgten Gesinnung“¹⁸⁴ beruht. Zum anderen wird die Darstellung kindlicher. Der Junge erscheint nicht mehr als kleiner Erwachsener. Während bei den Jungen in den 1870er Jahren suggeriert wird, dass sie sich in einem Raum befinden, so zeigt sich der Junge nun – wie auch die Mädchen – in der Natur. Auffallend ist außerdem, dass seine Erscheinung in Frisur und Kleidung derjenigen der Mädchen ähnelt.

Auch in Abbildung 39 steht der Junge vor einer Leinwand, die eine Landschaft abbildet. Zudem rahmt ihn die Vignettierung malerisch ein. Ebenso wie in Abbildung 38 trägt er weite Kleidung sowie einen Hut. Um den Hals hängt eine kleine Trommel, über die er Stöcke gekreuzt hat, so dass es aussieht, als ob er spiele. Dennoch steht er nicht ganz ungezwungen im Bild: Hinter seinen Füßen sind Spuren eines vom Fotografen retuschierten Fixierapparates sichtbar. Die Haltung erinnert an die repräsentative Haltung der Jungen der 1870er Jahre. Auch in Abbildung 40 nimmt der Junge eine sehr steife Haltung ein. Die Stütze hinter seinen Füßen wird wieder sichtbar. Er trägt zudem eine Uniform mit Stiefeln und hält einen Säbel in seiner linken Hand, der zum Abstützen dient. Seinen Hut hat er jedoch abgenommen, so dass im Vergleich zu den Fotografien der 1870er Jahre der kindlich runde Kopf besser zur Geltung kommt. Seine Haare sind nicht mehr gescheitelt, sondern fallen ungeordnet ins Gesicht. Dennoch wirkt auch seine Mimik sehr angespannt und steif. Wie auch in Abbildung 41 wird eine natürliche Atmosphäre angedeutet: Hier sitzt der kleine Junge auf einem Spielzeugpferd, das viel zu klein für ihn ist. Unter diesem hat der Fotograf Moos drapiert. Seine Kleidung ist wieder weit und bequem. Er hat außerdem einen Hut auf, der sein Gesicht sehr rundlich erscheinen lässt. Auch der Junge in Abbildung 42 trägt einen Hut sowie weite Kleidung und einen breiten Kragen. Er steht auf einer Parkbank, in seinen Händen hält er eine Peitsche. Die Jungen in den Abbildungen 43 bis 46 werden wieder im Raum dargestellt. Dennoch zeigen sich bei ihnen die Neuerungen der 1880er Jahre: Alle tragen weite Kleidung. Der Junge in Abbildung 43 trägt ein Faltenkleid¹⁸⁵ über seinen knielangen

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 122.

¹⁸⁴ Ebd., S. 123.

¹⁸⁵ Vgl. ebd., S. 121.

Hosen, das mit Schleifen an den Schultern verziert ist, außerdem einen weiten Gürtel. In seinen Händen hält er eine Peitsche und ein Seil, an dem ein kleines Pferd auf Rädern befestigt ist. Auch der Junge in Abbildung 44 trägt ein Faltenkleid. Er lehnt an einem Stuhl und hält eine kleine Trompete in der rechten Hand. Durch die Schleife, die um seinen Hals gebunden ist, wirkt er sehr kindlich. Ungewöhnlich ist die Darstellung in Abbildung 45: Neben dem Jungen steht ein Hund, der ein Indiz darauf ist, dass die Belichtungszeiten sehr kurz waren. Der Junge trägt ein weites Kleidchen über seiner Hose wie auch der Junge in Abbildung 46. Der Raum erinnert an die Darstellung der 1870er Jahre, dennoch ist rechts unten im Bildrand Efeu zu erkennen, das eigentlich nicht zur Szene passt, jedoch an die Darstellung der Jungen in der Natur anknüpft. Auch in Abbildung 47 ist Efeu im Bild platziert, das zum Jungen hin wächst. Er trägt keine weiten Kleider, sondern einen Anzug mit Kragen und Schleife, sein Unterkörper ist nicht sichtbar. Den Ausschnitt hat der Fotograf jedoch wieder verkleinert, so dass der Junge näher an den Betrachter heranrückt (vergleiche hierzu vor allem Abbildungen 43 bis 45).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Darstellung der Jungen der 1880er Jahre gewandelt hat: Die Jungen erscheinen in Kleidung, Frisur, Haltung und Mimik nicht mehr wie kleine Erwachsene, sondern wie *Kinder*. Die Kleidung ändert sich, die meisten Jungen tragen keine Anzüge mehr, sondern weite Kleider, die dem Bewegungsdrang des Kindes Rechnung trägt. Die Haltung ist nicht mehr derart repräsentativ und steif wie in den 1870er Jahren (vergleiche hierzu Abbildungen 14 bis 16) und auch die Mimik gewinnt zunehmend kindliche Züge. Zudem rücken die Jungen näher an den Betrachter heran und werden - wie die Mädchen auch - vermehrt in der Natur abgebildet.

6.2.3 Mädchen- und Jungenfotos im synchronen Vergleich

Es folgt erneut eine Gegenüberstellung der Mädchen- und Jungenfotos der 1880er Jahre, um die Geschlechterrollen zu untersuchen. Dabei möchte ich auch auf die Unterschiede zu den Darstellungen der 1870er Jahre eingehen.

Vergleicht man die Fotos der 1870er Jahre mit denen der 1880er Jahre, so fällt auf, dass sowohl Mädchen als auch Jungen nun nicht mehr wie kleine Erwachsene inszeniert werden, sondern wie *Kinder*. Vermehrt verwendet der Fotograf Requi-

siten (Spielzeuge): die Mädchen vornehmlich mit Puppen, vereinzelt mit Reifen und Ball - die Jungen mit Trommel, Peitsche, Gewehr, Pferdchen und Trompete.

Bei beiden Geschlechtern ist der Ausschnitt der Fotografie verkleinert, so dass sie näher an den Betrachter heranrücken, was auf ein emotionaleres Verhältnis der Erwachsenen zu ihren Kindern hinweist. Die dekorative und passive Erscheinung der Mädchen hat sich - bis auf wenige Ausnahmen - verändert: Mädchen tragen nun keine enge körperbetonte Kleidung mehr, die eine weibliche Taille simuliert. Der Körper und dessen Repräsentation auf dem Foto werden also nicht mehr hervorgehoben, vielmehr tritt die kindliche Mimik in den Vordergrund. Die Mädchen haben hauptsächlich Puppen in ihren Händen. Vermehrt suggeriert der Fotograf, dass sie sich in der Natur befinden und nicht mehr – wie in den 1870er Jahren - in einem eng umschlossenen Salon. Ferner wird auch bei ihnen mit Tiefenschärfe gearbeitet.

Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen werden weniger (vergleiche hierzu vor allem die Abbildungen 29 und 47): Beide tragen ähnliche Kleidung und haben ähnliche Frisuren, beide werden also *kindlicher* gezeigt. Zudem rücken Mädchen als auch Jungen kompositorisch näher an den Betrachter heran. Ihr kindlicher Ausdruck ist wichtig geworden.

Auch die Jungen sind vermehrt in Naturszenen abgebildet, jedoch scheinen diese eine mehr repräsentative Haltung bewahren zu müssen als die Mädchen (siehe Abbildung 48). Beim Spielen werden sie nicht gezeigt und auch die Requisiten, welche die älteren Jungen in den Händen halten (Gewehr und Peitsche), sind keine Spielzeuge. Dennoch wird klar, dass sich unter der Rüstung in Abbildung 40 ein Kind und kein kleiner Erwachsener befindet.

Insgesamt zeigt sich, dass Mädchen und Jungen immer noch geschlechtsspezifische Rollen vor der Kamera spielen: Das Mädchen wird als Puppenmutter und der Junge als Soldat oder mit Peitsche und Pferd inszeniert. Dennoch dürfen beide in ihrer Rolle kindlicher agieren, das heißt, sie müssen nicht mehr eine derart erwachsene, repräsentative Haltung bewahren wie in den vorigen Fotografien und erscheinen in ihrer Physiognomie kindlicher.

Dies wird auch in Abbildung 48 deutlich: Das Mädchen ist die Puppenmutter, während der Junge mit Gewehr neben ihr steht. Im Vergleich zu den 1870er Jahren wirken sie jedoch viel kindlicher. Und auch in Abbildung 49 hat das Mädchen die

Puppe an sich gedrückt, während der Junge eine Peitsche in der Hand hält und neben ihm ein kleines Räderpferdchen steht. Die Peitsche soll wahrscheinlich als Spielzeug zum Anfeuern des Pferdes dienen, bewirkt jedoch, dass der Junge sehr dominant erscheint. Mädchen und Jungen wirken in ihrer Mimik kindlicher. Diese kindliche Erscheinung beider findet sich vor allem auch in Abbildung 50 wieder. Insgesamt wird also deutlich, dass die Erwachsenen ihren Kindern eine größere Wertschätzung entgegenbringen; was auch fotografisch zum Ausdruck kommt.

6.3 Fotografien der 1890er Jahre

6.3.1 Mädchenfotografien

Abbildung 51 zeigt ein repräsentatives Bild der Mädchenfotografien aus den 1890er Jahren: Das Mädchen trägt ein sehr weites weißes Hängerkleid¹⁸⁶, seine Haare fallen offen bis zu den Schultern und werden nur mithilfe eines Haarreifes nach hinten gehalten. Der Fotograf hat es in Ganzkörperansicht abgebildet, sein Kopf ist nach rechts geneigt. Es schaut eine Puppe an, die ihm im Arm liegt und gestikuliert mit ihr. Um das Mädchen herum erscheint eine kreisrunde Vignettierung, so dass nur Teile des Atelierraums sichtbar werden und sich die Komposition auf das Mädchen konzentriert: Links neben ihm steht ein Stuhl, der jedoch recht schlicht ist und rechts von ihm ein Tischchen, auf dem ein Blumenstrauß liegt. Der Hintergrund deutet florale Elemente an. Ästhetisch wird das Mädchen von der Vignettierung eingerahmt. Auch in Abbildung 52 umgibt eine kreisrunde Vignettierung das Mädchen, es steht damit im Mittelpunkt des Bildes.¹⁸⁷ Nur ein Stuhl ist noch zu sehen. Im Vergleich zu den Fotografien der 1880er Jahre ist die Ausstaffierung des Raumes um das Mädchen herum weniger und schlichter geworden. Es alleine steht im Mittelpunkt des Bildes. In seinen Händen hält es eine Puppe. Der Gesichtsausdruck evoziert durch den offenen Mund einen erstaunten Eindruck, das Kind wirkt niedlich und süß.¹⁸⁸ Die Haare fallen dabei locker ins Gesicht. Dieses wirkt durch die großen runden Augen sehr kindlich. Insgesamt zeichnet sich die Fotografie durch

¹⁸⁶ Vgl. Weber-Kellermann, 1985, S. 125.

¹⁸⁷ Ende der 1880er Jahre beginnt man unter Einfluss der Kunstfotografie, die Person und deren Physiognomie kompositorisch in den Vordergrund zu rücken. (Vgl. hierzu Kap. 5.2).

¹⁸⁸ Wie in Abbildungen 9 und 10 steht der geöffnete Mund für Kindheit. Vergleiche hierzu S. 34.

weiche Übergänge aus, was darauf schließen lässt, dass der Fotograf eine Weichzeichnerlinse verwendet. Wie in Kapitel 5.2 beschrieben, werden die Atelierfotografen Ende der 1880er Jahre von den Kunstfotografen beeinflusst, was dazu führt, dass nahezu alle Fotografien der 1890er Jahre durch Vignettierung und Weichzeichnung „verschönert“ werden. Dies ist auch in Abbildung 53 sichtbar: Hier wird das Mädchen von einem weißen Schein umrahmt. Es trägt wieder ein weites Kleid mit locker sitzender Schärpe, sein Gesicht ist dabei sehr rund und wirkt kindlich. In der rechten Hand hält es eine Puppe.

Auch das Mädchen in Abbildung 54 hat als Requisite eine Puppe bei sich. Dabei fällt auf, dass sich beide sehr in der Gestalt ähneln, was unterstreicht, wie wichtig die Puppe für das Mädchen ist. Sein Gesicht ist wieder rundlich, die Haare offen. Auch in Abbildung 55 präsentiert das Mädchen die Puppe stolz dem Betrachter. Wieder trägt es ein weites Hängerkleid und hat die Haare offen. Durch die Vignettierung werden florale Elemente und Atelierraum im Hintergrund nur angedeutet. Auch das Mädchen in Abbildung 56 hält stolz eine Puppe in der Hand. Der Holzzaun, der sich im Hintergrund durch das Bild zieht, suggeriert eine ländliche Atmosphäre. Rechts neben dem Mädchen liegt ein Ball mit einem Schläger, was darauf verweisen soll, das Kind habe gerade gespielt. Die Puppe passt daher nicht in den Gesamteindruck der Szene. Das Mädchen trägt ein Kostüm mit eckigem Kragen, das an einen Matrosenanzug erinnert. Wieder ist der Hintergrund durch Vignettierung sehr hell.

Sehr außergewöhnlich und dennoch sehr aussagekräftig ist Abbildung 57: Das Mädchen steht in der Mitte des Bildes an einem Tisch mit Büchern und hält ein aufgeschlagenes Buch in der Hand, in dem es gerade liest. Im Hintergrund liegt eine Puppe, die jedoch unscharf ist. Der Fotograf hat dabei die Froschperspektive gewählt, das heißt, der Betrachter schaut zum Mädchen auf. Dieses wirkt dadurch sehr selbstbewusst. Sein linkes Bein hat es bestimmend nach vorne gestellt. So suggeriert das Bild ein sehr selbstsicheres Mädchen, das die Puppe zur Seite legt und lieber liest.

Abbildung 58 knüpft kompositorisch wieder an die Abbildungen 51 bis 53 an, jedoch wird eine Neuerung sichtbar: Die Vignettierung umrahmt das Mädchen im Dreieckformat. Diese Darstellung erinnert an Mariendarstellungen mit Kind, die

auch im Dreieckformat angeordnet sind, wodurch insgesamt eine göttliche Konnotation zu Stande kommt. Durch das weiße Kleid und die zarte Erscheinung mittels Weichzeichnung wirkt es zudem *engelhaft*. Außerdem kommt ein neues Requisit hinzu: ein Eimerchen, welches das Mädchen in seiner rechten Hand hält. Der Stuhl, auf dem es steht, ist aus Holz und unterstreicht die natürliche Atmosphäre.

Die engelhaftige Erscheinung der Mädchen ist auch noch in den Abbildungen 59 bis 63 sichtbar. Abbildung 59 zeigt zwei sitzende Mädchen, die durch Vignettierung ästhetisch eingerahmt werden. Ihre Gesichter wirken rund mit kindlicher Mimik. Durch ihre gegenseitige Nähe wird eine *Emotionalität* beim Betrachter erzeugt. Zudem ist der Ausschnitt vom Fotografen sehr klein gewählt, so dass die Mädchen nah an den Betrachter heranrücken. Auch in Abbildung 60 wird diese Emotionalität durch den Körperkontakt der Mädchen evoziert. Beide haben weiße Kleider an, die deren Reinheit und Unschuld betonen. Der Hintergrund ist wieder sehr neutral und wenig ausstaffiert, so dass die Mädchen im Mittelpunkt des Bildes stehen. Das kleinere Mädchen hält zudem noch eine Puppe in den Händen. Durch die Weichzeichnung erscheinen beide Gesichter makellos, ein gefälliger Gesamteindruck entsteht. Dieser wiederholt sich in Abbildung 61: Die Kleider der beiden Mädchen gehen fließend in den weißen Hintergrund über. Auch die Berührung der beiden weckt Emotionalität beim Betrachter. Der Hintergrund wird dabei völlig unwichtig, allein die Mädchen stehen im Mittelpunkt. Dies zeigt sich auch in Abbildung 62: Die Mädchen sind im Brustbild sichtbar, während der Rest des Bildes weißlich trüb ist. Gesichtszüge sind nur noch schemenhaft zu erkennen. Auch in Abbildung 63 wirken die Mädchen sehr zart in ihren weißen Kleidern und mit Schleifen im Haar. Der Hintergrund ist wieder unscharf und die Mädchen halten sich im Arm, wodurch diese sehr lieblich wirken. Ihre Gesichtszüge sind dabei weich und rundlich, insgesamt erscheint das Bild wieder sehr harmonisch und emotional.

Ein neues Bild vom Mädchen zeigt sich in den Abbildungen 64 bis 66. Hier werden die Mädchen mit Reifen und Stöcken abgebildet. Sie tragen wieder sehr weite Hängerkleider und offene Haare. In Abbildung 64 ist zudem ein Lächeln zu erkennen. Die beiden Mädchen in Abbildung 65 wirken durch die Haarschleifen sehr kindlich. Beide stehen vor einem landschaftlichen Hintergrund, das größere Mädchen hält Blumen in der Hand. Der Ausschnitt um das Mädchen in Abbildung 66 ist sehr

klein, so dass es nahe an den Betrachter heranrückt, durch Weichzeichnung wirkt das Gesicht zudem sehr zart.

Wieder sehr kindlich und emotional werden die beiden Mädchen in Abbildung 67 in Szene gesetzt, die vor einer romantischen Landschaft stehen. Viele Rüschen und Schleifen zieren die Kleider, außerdem halten sie sich an der Hand.

Insgesamt lassen sich viele Gemeinsamkeiten unter den Mädchenfotos der 1890er Jahre finden: Nahezu alle Mädchen sind von einer Vignettierung umrahmt, was dazu führt, dass sie in den Bildmittelpunkt rücken. Auch durch die im Vergleich zu den 1880er Jahren schlichteren Hintergründe werden sie das Wichtigste im Bild. Mittels Weichzeichnung wirken ihre Gesichter zart und fein. Auch weckt deren kindliches Aussehen und Körperkontakt untereinander beim Betrachter *Emotionalität*. Das kindliche Aussehen kommt durch die vom Fotografen betonten runden Gesichter und großen Augen zu Stande. Durch Schleifen wird die Kindlichkeit zum Teil überbetont, durch die *ideale Darstellung* sogar erhöht. Das heißt, dass das Mädchen eine bisher in den Fotos beispiellose *Wertschätzung* erfährt. Die Vignettierung scheint für den Fotografen eine gute Möglichkeit zu sein, diese Wertschätzung durch malerische Umrahmung auszudrücken. Viele der Mädchen erscheinen durch Vignettierung und Komposition *engelhaft* und werden von einem schönen Schein umgeben. Engelhaftigkeit avanciert somit zum Schönheitsideal und Symbol für Kindheit. Auch die helle Kleidung unterstreicht deren unschuldiges Aussehen. Viele der Fotos enthalten Details, die den Betrachter emotional ergreifen sollen: Der Ausschnitt ist klein und die Mädchen haben sehr oft Körperkontakt zueinander.

Die Puppe tritt wieder zahlreich als Requisit auf. Sie wird auch dort eingesetzt, wo sie nicht in die Szene passt (Abbildung 56) und die Mädchen präsentieren sie dem Betrachter (Abbildungen 54 bis 56). Das zeigt, dass die Puppe weiterhin eine wichtige Rolle für die Mädchen spielt. Abbildung 57 offenbart ein bisher unbekanntes Bild vom Mädchen: Es liest, während die Puppe unwichtig in der Ecke liegt. Das Foto symbolisiert also ein emanzipiertes Mädchen, das sich von seiner Rolle als Puppenmutter gelöst hat. Diese Darstellung des Mädchens ist beispiellos, was auf eine Bildungsbenachteiligung der Mädchen hinweist, wenn man an die vielen Abbildungen der Jungen der 1870er Jahre mit Buch denkt.

6.3.2 Jungenfotografien

Waren die Darstellungen der Jungen in den 1880er Jahren kindlicher als die in den 1870er Jahren, so steigert sich diese kindliche Darstellung der Jungen - wie auch bei den Mädchen - in den 1890er Jahren. Abbildung 68 zeigt ein charakteristisches Bild vom Jungen in dieser Zeit: Der kleine Junge steht auf einer Parkbank und stützt sich mit seiner linken Hand an einem Geländer ab. Er trägt ein helles weites Hängerkleid mit breitem berüschtem Kragen, so dass er wie ein kleines Mädchen aussieht. Sein Gesicht wirkt rund und seine Frisur betont die kindliche Mimik. Rechts neben dem Jungen steht ein kleines Spielzeugpferdchen. Wie auch bei den Mädchenfotografien hat der Fotograf eine kreisrunde Vignettierung um den Jungen gesetzt, so dass dieser wieder im Mittelpunkt des Fotos steht. Auch der Hintergrund deutet erneut florale Elemente an. Insgesamt ist dieser sehr hell ausgeleuchtet und auch scheint es, als ob der Fotograf mit viel diffusem Licht gearbeitet habe, wodurch der Junge strahlt. Zusätzlich hat der Fotograf wahrscheinlich eine Weichzeichnerlinse verwendet, da die Gesichtspartien zart ineinander über gehen. Wie auch bei den Mädchen erscheint der kleine Junge *engelsgleich*. Eine sehr ähnliche Szene zeigt sich in Abbildung 69: Der Junge erscheint wieder auf einem vignettierten Foto im hellen weiten Hängerkleid. Er strahlt aus dem Bild, seine Gesichtszüge sind dabei sehr kindlich. In seiner rechten Hand hält er eine Peitsche, die linke ruht auf einem Spielzeugpferdchen. Ebenso wie die Jungen, die in den Abbildungen 70 bis 75 zu sehen sind, befindet er sich in der Natur. Der Junge in Abbildung 70 hat als Requisiten wieder Pferdchen und Peitsche bei sich. Er trägt einen Matrosenanzug mit weitem, eckigem Kragen. Auch in den Abbildungen 71 bis 73 sind Pferdchen als Requisiten für die Jungen abgebildet. Alle drei Jungen erscheinen sehr kindlich, ihre Gesichter sind rundlich, was durch das vom Fotografen reichlich eingesetzte diffuse Licht zustande kommt. Auch hat der Fotograf bei allen Bildern eine Vignettierung um die Jungen gesetzt, so dass sie im Mittelpunkt des Bildes stehen. In den Abbildungen 72 und 73 werden außerdem wieder florale Elemente verwendet. In Abbildung 74 - die kompositorisch den vorigen Abbildungen ähnelt - tauchen außerdem neue Spielzeuge auf: Bauklötzchen. Diese sind im Bild drapiert worden, so dass es aussieht, als ob der Junge gerade beim Spielen fotografiert würde.

In den Abbildungen 75 bis 80 tragen die Jungen Matrosenanzüge. Diese sind eine sehr beliebte Kinderkleidung - vor allem für die Jungen der gehobenen bürgerlichen Schicht - und fungieren als deren Standeskleidung. Außerdem symbolisieren sie national-elitäres Bewusstsein.¹⁸⁹ Der Matrosenanzug „erwacht[e] mit Militarismus und Nationalgefühl zu neuem Leben“¹⁹⁰ im Bürgertum. Beliebt wird diese Kindertracht dann, als sich 1862 der dreijährige Wilhelm II in einer solchen Bekleidung zeigt. Zudem ergreift mit dem Aufrüsten der kaiserlichen Flotte 1874 eine Marinebegeisterung die Deutschen, und „der »echte Kieler Matrosenanzug« gedieh zur Wertmarke bürgerlichen Nationalstolzes.“¹⁹¹

Abbildung 75 zeigt einen Jungen in diesem Matrosenanzug. Der Fotograf hat erneut mit reichlich diffusem Licht gearbeitet, im Hintergrund erscheinen florale Elemente. Es fällt hierbei jedoch auf, dass der Junge im Vergleich zu den 1880er Jahren eine sehr entspannte Haltung einnimmt und sogar lächelt. Sein Blick ist auf einen Punkt rechts über der Kamera fixiert, womöglich auf die Eltern, die ihn zum Lachen gebracht haben. Auch in Abbildung 76 steht der Junge in einer sehr natürlichen Haltung im Bild, seine Hände sind in den Hosentaschen und sein rechtes Bein hat er lässig vor sich gestellt. Er lächelt und strahlt in die Kamera. Die Ausstaffierung des Atelierraumes erinnert dabei jedoch an die 1870er Jahre: Ein schwerer, dunkler Vorhang erscheint in der rechten Bildhälfte und auch im Hintergrund befinden sich Säulennachbildungen. Die Haltung des Jungen in Abbildung 77 wirkt etwas steifer. Auch hinter den Füßen sind Spuren eines Fixierapparates sichtbar, die der Fotograf versucht hat, vom Bild zu retuschieren. Durch Zaunattrappen, Steinbank und Blumen wird wieder eine Naturszene suggeriert. Auch hat der Fotograf den Atelierraum abermals sehr hell ausgeleuchtet und eine Weichzeichnerlinse verwendet, wodurch das Gesicht des Jungen etwas unnatürlich wirkt. Abbildung 78 verweist auf die Marinebegeisterung: Der Junge hat als Spielzeug ein Miniatur-Segelschiff in der Hand. Auch der Junge in Abbildung 79 hält ein Gewehr in der Hand, seine Brust ziert ein Abzeichen und rechts neben ihm liegt eine Pickelhaube auf einer Steinmauerimitation, wodurch militärischer Stolz ausgedrückt werden soll. Doch

¹⁸⁹ Vgl. Weber-Kellermann, ¹1985, S. 112.

¹⁹⁰ Ebd., S. 106.

¹⁹¹ Ebd., S. 108.

anders als in Abbildung 40 steht er in einer lässigeren Haltung in der Bildmitte, seine linke Hand steckt in der Hosentasche und der linke Fuß ist locker seitlich platziert. In den Abbildungen 80 bis 82 sind die Jungen zudem mit Reifen abgebildet: Abbildung 80 zeigt einen Jungen, der wieder sehr natürlich und ungezwungen leicht links an der Kamera vorbei schaut und dabei lächelt wie auch die Jungen in den Abbildungen 75 und 76. Der Junge hält außerdem noch einen kleinen Stock in der Hand, der ihm zum Reifentreiben dient. In Abbildung 81 ist zudem noch ein kleines Pferdchen vom Fotografen links neben den kleineren Jungen gestellt worden. Es wirkt wie ein Attribut, das dem Jungen unbedingt beigegeben werden musste. Eine weitere Requisite ist in Abbildung 82 kaum sichtbar, weil sie durch die Vignettierung verdeckt ist: ein Buch, das auf einem Stuhl liegt. Auch dieses passt nicht zur Gesamtszene, in der die Jungen mit Reifen dargestellt werden.

Insgesamt gibt es viele Gemeinsamkeiten unter den Jungenfotografien: Wie auch bei den Mädchen hat der Fotograf viele der Bilder vignettiert, wodurch die Jungen in den Bildmittelpunkt rücken. Durch Weichzeichnung und diffuses Licht betont er besonders bei jüngeren Knaben deren kindliches Aussehen. Wie die Mädchen erscheinen auch die Jungen als *engelhafte Wesen* in hellen weiten Kleidern, die *ideale Darstellung* zeugt von einer *Wertschätzung der Kindheit*. Mehr als zuvor lächeln sie jetzt in die Kamera und stehen in einer natürlichen und entspannten Haltung im Bild. Wie in den 1880er Jahren befinden sich viele der Jungen vor einem natürlichen Hintergrund. Als Requisiten werden vor allem Pferd und Peitsche sowie Reifen mit Stock gewählt.

6.3.3 Mädchen- und Jungenfotografien im synchronen Vergleich

Wie auch bei den Darstellungen von Mädchen und Jungen der 1880er Jahre werden beide Geschlechter sehr kindlich dargestellt. Im Vergleich zu den bisherigen Fotografien zeigt sich jedoch eine wesentliche Neuerung, die bei beiden vorhanden ist: eine *idealisierte Darstellung von Kindheit*. Hier macht sich vor allem der Einfluss der Kunstfotografie auf die Atelierfotografie bemerkbar. Die Fotografen arbeiten vermehrt mit Vignettierung und Weichzeichnerlinsen, wodurch die Physiognomie der Kinder strahlend rein erscheint und sie engelsgleich wirken. Dadurch nähern sich die Darstellungen von Mädchen und Jungen erneut einander an. Die Gesichter bei-

der sind rundlich und kindlich. Durch Schleifen und Rüschen wird das niedliche Wesen der Abgebildeten betont.

Im Vergleich zu den Jungen sind die Mädchen emotionaler dargestellt, der Körperkontakt untereinander ist viel intensiver als bei den Jungen (vergleiche hierzu Abbildungen 59, 60, 63 mit 81 und 82).

Auch die Requisiten sind auf den Fotografien geschlechtsspezifisch getrennt: Mädchen erscheinen vor allem mit der Puppe, vereinzelt mit Reifen und einmal mit einem Eimerchen. Die Jungen hingegen werden sehr oft mit Spielzeugpferdchen und Peitsche, Reifen sowie einmal mit Bauklötzchen und Segelschiffchen abgebildet. Der Reifen ist also ein Requisit, der für beide Geschlechter eingesetzt wird.

Interessant ist die Darstellung des Mädchens in Abbildung 57: Es wird als sehr emanzipiert gezeigt, die Puppe liegt in der Ecke und scheint nicht mehr so wichtig für es zu sein. Diese Darstellung ist jedoch ein Einzelfall, vermehrt zeigt sich das Bild der Puppenmutter (Abbildungen 51, 52, 54, 55, 56). Wie auch in Abbildung 83: Das Mädchen hält eine Puppe vor sich, die es dem Betrachter zeigt. Es trägt eine Schleife im Haar, die das kindliche Aussehen betont. Und auch das Mädchen in Abbildung 84 ist als Puppenmutter dargestellt, es wiegt seine Puppe im Arm. Sehr aussagekräftig ist auch die Darstellung in Abbildung 85: Das kleine Mädchen sitzt in der Kutsche, es hält eine sehr erwachsen wirkende Puppe im Arm. Der kleine Junge wird als Kutscher dargestellt, er hält Zügel und Peitsche in der Hand und steht neben dem Pferd. Er soll wie ein Beschützer für das Mädchen erscheinen, jedoch wirkt seine Gestalt unter dem großen Mantel, der vielleicht aus dem Fotografenfondus stammt, zu zierlich. Er kann also die Rollenerwartung, die an ihn herangetragen wird, nicht glaubhaft erfüllen.

Abbildung 86 enthält ein sehr aussagekräftiges Bild bezüglich der Geschlechterrollen: Auf der Fotografie sind vier Mädchen und ein Junge dargestellt. Der Junge hält dabei als einziger ein aufgeschlagenes Buch in der Hand, das Mädchen auf der linken Bildseite dagegen ein Blumenkörbchen. Dadurch wird der Bildungsanspruch des Jungen betont.

Insgesamt zeigt sich eine stereotype Darstellung bei beiden Geschlechtern: Mädchen und Jungen werden mit heller, strahlend reiner Haut sowie mit kindlich rundlichem Gesicht abgebildet, was durch das Weichzeichnen und Vignettieren erreicht wird.

Sowohl Mädchen als auch Jungen ähneln sich in ihrer Erscheinung, beide wirken sehr kindlich und treten lachend und lässig vor die Kamera. Dennoch zeigt sich, dass beide - wie auch in den Jahren zuvor - bestimmte stereotype Rollen vor der Kamera spielen: Mädchen werden als kleine Puppenmütter gezeigt und vermehrt sehr ästhetisch und dekorativ im Bild eingesetzt. Durch Vignettierung verschwimmen sie mit dem Hintergrund oder blicken lieblich und träumerisch zur Seite. Jungen werden mit Peitsche und Pferdchen oder in Matrosenuniform gezeigt. Trotz Vignettierung ist stets deren gesamter Körper abgebildet. Eine derart dekorative Platzierung auf dem Bild findet sich bei ihnen nicht.

6.4 Fazit

Durch einen *diachronen Vergleich* wird deutlich, dass sich die Darstellungen von Mädchen und Jungen im Laufe der untersuchten Zeit gewandelt haben. Während in den 1870er Jahren beide wie kleine Erwachsene inszeniert werden, ist die Darstellung ab den 1880er Jahren *kindlicher*. Der verkleinerte Ausschnitt der Fotografie rückt die Kinder näher an den Betrachter, was auf ein emotionaleres Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern verweist. Das kindlich runde Gesicht tritt nun in den Vordergrund. Vermehrt wird Spielzeug abgebildet, mit dem auch vor der Kamera gespielt wird. Es scheint also, als ob die Erwachsenen den Bedürfnissen der Kinder nachkommen: Sie werden in der Natur dargestellt und dürfen kindlicher vor der Kamera agieren. Die starre repräsentative Haltung wird - auch durch die verringerte Belichtungszeit - lockerer und natürlicher. Auch die Kleidung wird weiter und bequemer. Enge Korsettkleider und Anzüge sind selten abgebildet, was darauf hinweist, dass Kindheit als eine *eigene Lebensphase* angesehen wird, die auch einer eigenen Kleidung bedarf. Diese kindhafte Darstellung steigert sich in den 1890er Jahren: Hier werden Mädchen wie auch Jungen *engelhaft idealisiert* gezeigt mit reiner, strahlender Haut. Besonders ihr unschuldiges Wesen wird fotografisch inszeniert. Durch die Weichzeichnung erscheinen sie zart und ästhetisch, vor allem die Mädchen platziert man sehr dekorativ im Bild.

Betrachtet man den Fundus *synchron* unter thematischem Schwerpunkt, so wird deutlich, dass sowohl Mädchen als auch Jungen fotografisch in stereotypen Rollen

inszeniert werden: Die große Anzahl an Fotografien der Mädchen mit Puppen zeigt eine schematische Darstellung des Mädchens, die sie auf die Rolle als Puppenmutter reduziert. Zudem ähneln die Puppen den Mädchen sehr oft in Kleidung und Frisur, was darauf hindeutet, dass sie eine Art Vorbildfunktion für die Mädchen haben.

Auch die Jungen werden schemenhaft gezeigt: mit Pferdchen und Peitsche, als Soldat, in Matrosenuniform oder als Gelehrter am Schreibtisch. Selten treten bei den Mädchen Abbildungen auf mit Buch, Reif oder Ball. Beide Geschlechter werden also vor allem durch „wesenshafte Requisiten“ in stereotypen Darstellungen gezeigt, die auf eine bestimmte Rolle hinweisen (vor allem in den Abbildungen 23, 48, 49 und 83 bis 86). Aber auch durch Posen, Mimik oder Gestik werden die Kinder geschlechtsspezifisch inszeniert: Mädchen dürfen spielerischer vor der Kamera agieren, während Jungen mehr Haltung bewahren müssen. Deren Haltung evoziert ein Selbstbewusstsein, das oft durch militärische Anspielungen in den Fotografien verstärkt wird.

Insgesamt fällt auf, dass die Darstellung der Jungen facettenreicher ist als die der Mädchen. Diese werden fotografisch auf ein dekoratives Aussehen oder auf die Funktion als Puppenmutter reduziert. Vereinzelt gibt es jedoch auch Vermischungen beider Geschlechter hinsichtlich der Requisiten wie in Abbildung 38, 64 bis 66 sowie 80 bis 82, wo der Reif als Requisit für beide eingesetzt wird. Verändert haben sich diese stereotypen Rollen von den 1870er bis zu den 1890er Jahren nur geringfügig: Ab den 1880er Jahren erscheinen beide Geschlechter kindlicher, was dazu führt, dass die Geschlechterrollen besonders bei jüngeren Kindern nicht mehr derart betont werden wie in den 1870er Jahren.

Betrachtet man den gesamten Fundus, so fällt auf, dass nahezu alle Jungen frontal in Ganzkörperansicht gezeigt werden, während die Darstellungen der Mädchen variieren: mal sitzen sie leicht schräg im Bild, im Profil, mal knien sie oder sind nur im Brustbild abgebildet. Das bedeutet, dass bei den Jungen auf eine selbstbewusste Pose und aufrechte Haltung mehr Wert gelegt wird als bei den Mädchen.

Die immer gleiche Darstellung der Jungen in Ganzkörperansicht symbolisiert deren Wichtigkeit, Überlegenheit und Präsenz, während bei den Mädchen vor allem ein ästhetischer Gesamteindruck Vorrang hat. Sie erscheinen wie dekorative Elemente des Bildes, halten Blumen in den Händen und verschwimmen zum Teil mit der Vig-

nettierung. Dies zeigt sich in den Abbildungen 59 bis 61 und 34, wo durch Vignettierung Körperteile des Mädchens nicht mehr sichtbar sind, während die Vignette beim Jungen in Abbildung 20 und 68 bis 72 den gesamten Körper umrahmt. Durch bestimmte Posen scheint es, als ob der Fotograf die Mädchen besonders liebreizend, schüchtern, emotionsbetont und zurückhaltend zeigen möchte, während bei den Jungen die Frontalansicht dominiert. Mädchen und Jungen werden also in ihren Charakteren unterschiedlich gezeigt: Die Mädchen erscheinen als liebreizende, distanzierte, hübsche, passive und schamhafte Wesen, während die Jungen überlegen, selbstbewusst, aktiv und stolz präsentiert werden.

Die Atelierfotografie zeigt Mädchen und Jungen durch Requisiten, Bildkomposition und Posen folglich in ganz bestimmten stereotypen *Rollen*. Sowohl der Fotograf als auch die Eltern inszenieren und produzieren dadurch ein bestimmtes Bild vom Mädchen- und Jungen-Sein vor der Kamera.

Um meine Hypothesen zu überprüfen und zu erweitern, werden literarische Quellen betrachtet. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie Mädchen- und Jungenbilder in der Literatur überliefert sind. Dazu wird zunächst die Zuschreibung der Geschlechtscharaktere - deren Ursprünge und Tradierung - betrachtet. Da das Spielzeug auf den Fotografien sehr aussagekräftig ist bezüglich der geschlechtsspezifischen Darstellung von Mädchen und Jungen, folgt eine Auseinandersetzung mit den Spielsachen bürgerlicher Kinder und deren Funktion innerhalb der Erziehung. Anschließend wird die bürgerliche Familie als primäre Erziehungsinstanz betrachtet. Da auch die Schule als sekundäre Erziehungsinstanz einen großen Einfluss auf die Konstitution von Mädchen- und Jungen-Sein hat, wird diese unter thematischem Schwerpunkt betrachtet, nämlich der Bildungsbenachteiligung der Mädchen in den höheren Töchterschulen.

Nach jedem Kapitel werden Verbindungen zu den Fotografien gezogen.¹⁹²

¹⁹² Zur Notwendigkeit der Redundanzen siehe S. 20.

7. Geltungsprüfung der Ergebnisse

7.1 Reformpädagogische Tendenzen in den Fotografien

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts gerät die Pädagogik in eine Krise, die sich als „Krisis der Schule, als Krisis des Bildungsideals und als Krisis der Wissenschaft von der Pädagogik“¹⁹³ äußert. Um die Jahrhundertwende bildet sich dann „ein *neues Lebensgefühl* [Hervorhebung im Original]“¹⁹⁴ heraus, das sich in Form einer Neuroromantik äußert¹⁹⁵:

Man sehnt sich damals nach der freien, unbefleckten Natur mit ihrer Körper und Seele stärkenden Kraft [...], nach ursprünglichem Leben und gewachsenen Formen, nach Innerlichkeit, nach ganz individueller Lebensgestaltung, nach persönlichem Wagnis, urwüchsiger, eigenwilliger Kraftentfaltung und lebendiger Ganzheit.“¹⁹⁶

Es entsteht eine pädagogische Reformbewegung, die sich

„[...] gegen pädagogischen Intellektualismus und Mechanismus, gegen Zerspaltung und Veräußerlichung von Erziehung und Unterricht, gegen die Auslieferung des jungen Menschen an die objektiven Mächte der Erwachsenenwelt, auch [...] gegen den überkommenen autoritären Erziehungs- und Unterrichtsstil usw. [richtet].“¹⁹⁷

Vor allem aber kommt es zu einer *Hinwendung zum Kind*.¹⁹⁸ Key leistet mit ihrem Werk „*Das Jahrhundert des Kindes*“¹⁹⁹ einen entscheidenden Beitrag dazu. Als Vertreterin des Individualismus richtet sie sich gegen das vorherrschende Erziehungs- und Bildungswesen.²⁰⁰ Sie besinnt sich in ihrer Erziehungstheorie auf Rousseau zurück. Erziehung bedeutet für sie, das Kind nicht zu erziehen im Sinne von Rousseaus negativer Erziehung²⁰¹:

„Ruhig und langsam die *Natur* sich selbst helfen lassen und nur sehen, daß die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung.“²⁰²

„Rousseau sagt irgendwo: »Alle Erziehung scheitert daran, daß die Natur weder Eltern zu Erziehern erschafft, noch Kinder, um erzogen zu werden...« Wie wäre es, wenn man

¹⁹³ Moog, W.: Geschichte der Pädagogik. Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bd. 3. Hannover 1967, S. 436.

¹⁹⁴ Reble, 181995, S. 277.

¹⁹⁵ Vgl. ebd., S. 277.

¹⁹⁶ Ebd., S. 277.

¹⁹⁷ Ebd., S. 283.

¹⁹⁸ Vgl. ebd., S. 295.

¹⁹⁹ Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes (1900). Weinheim [u.a.] 2000.

²⁰⁰ Vgl. Moog, 1967, S. 442.

²⁰¹ Vgl. Reble, 181995, S. 295.

²⁰² Key, 2000, S. 77.

endlich anfinde, dieser Anweisung der Natur zu folgen und einzusehen, daß das größte Geheimnis der Erziehung gerade darin verborgen liegt - nicht zu erziehen?!“²⁰³

Key betrachtet das Kind als *Naturwesen*, das heißt als „etwas von vornherein Gegebenes“²⁰⁴ und als *heiliges Wesen*²⁰⁵:

„Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirne vor der *Hoheit* des Kindes in den Staub beugen; bevor sie nicht einsehen, daß das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für den Begriff *Majestät* ist; bevor sie nicht fühlen, daß es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte, die zu ihren Füßen spielt - werden sie auch nicht begreifen, daß sie ebensowenig die Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzuerlegen [Hervorhebung nicht im Original].“²⁰⁶

Ferner sieht sie das Kind als vollendet an und stellt es mit dem Erwachsenen auf eine Stufe:

„Das bedeutet, sich von dem Kinde ebenso ganz und einfältig ergreifen zu lassen, wie dieses selbst vom Dasein ergriffen wird; das Kind wirklich wie seinesgleichen zu behandeln, d.h. dieselbe Zurückhaltung, dasselbe Feingefühl und Vertrauen zu zeigen, das man einem Erwachsenen zeigt.“²⁰⁷

Die zuvor wissenschaftlich geprägte Pädagogik wird bei Key als eine *subjektivisch-sentimentale*²⁰⁸ verstanden.

Das Kind erfährt also innerhalb reformpädagogischer Bemühungen eine sehr große Wertschätzung, es alleine steht im Mittelpunkt. Dabei muss es nicht erst im Sinne Herbarts zu einer erwachsenen Person heranerzogen werden, denn es ist bereits eine *eigenständige Persönlichkeit*. Die Interessen und Bedürfnisse des Kindes werden in den Vordergrund gestellt. So beschäftigt sich auch Enderlin - der sich in seinem Erziehungskonzept ebenso wie Key auf Rousseau bezieht²⁰⁹ - mit den Bedürfnissen des Kindes und hebt hierbei vor allem die Bedeutung des *Spiels* für das Kind hervor:

„Das Spiel tritt uns hier als eine gewaltige, das ganze Leben des Kindes erfüllende Macht, ja als der eigentliche Lebenszweck des Kindes entgegen.“²¹⁰

Für Enderlin ist das Spiel des Kindes Selbstausbildung und von bedeutender Funktion innerhalb dessen Entwicklung:

²⁰³ Ebd., S. 78.

²⁰⁴ Moog, 1967, S. 442.

²⁰⁵ Vgl. Reble, 181995, S. 295.

²⁰⁶ Key, 2000, S. 120.

²⁰⁷ Ebd., S. 78.

²⁰⁸ Vgl. Reble, 181995, S. 296.

²⁰⁹ Vgl. Enderlin, M.: Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. In: Koch, J. L. A. & Trüper, J. & Martinak, E. [u.a.] [Hrsg.]: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. (Beiheft zur »Zeitschrift für Kinderforschung«). H. 24. Langensalza 1907, S. 1.

²¹⁰ Ebd., S. 3.

„Es ist das Mittel, durch das der junge Mensch sich entwickelt, durch das er Fortschritte macht nicht bloß körperlich, sondern auch geistig; daher muß es auch [...] der vortrefflichste und natürlichste Angriffspunkt der ersten Erziehung des Menschen sein, und wenn es uns daher gelingt, das Spiel des Kindes zu beeinflussen, so haben wir es in der Hand, bestimmend auf die Richtung einzuwirken, welche die Entwicklung des Kindes nehmen soll.“²¹¹

Deshalb fordert er die Leser auf, dem Kind geeignetes Spielmaterial zur Verfügung zu stellen.²¹² Das Spielzeug soll sich vor allem auf die Neigung des Kindes beziehen:

„Einem Knaben, der eine große Lust an technischen Problemen bekundet, wird man daher hauptsächlich mechanisches Spielzeug und die Mittel zum Selbstanfertigen von solchem geben. Ebenso wird man einem Mädchen, das für dramatisches Darstellen und Gestalten eine ausgesprochene Veranlagung hat, ein Puppentheater nicht vorenthalten.“²¹³

Der Puppe kommt dabei nach Enderlin die bedeutendste Funktion zu als „Lehrzeit für die Mutterschaft.“²¹⁴ Auch das Wurfspiel mit dem Ball oder das Spielen mit Reif oder Treibrad sieht er als äußerst wichtig an:

„Namentlich wird durch diese Spielzeuge, die durch »Antreiben« beliebig lange in Bewegung erhalten werden können, das Machtbewußtsein und damit die Entwicklung seines Persönlichkeitsempfindens und Willens mächtig gefördert.“²¹⁵

Auf den Fotografien sind diese reformpädagogischen Anschauungen vom Kind sichtbar: Ab den 1880er Jahren werden Kinder nicht mehr als kleine Erwachsene inszeniert, sondern als *eigenständige Wesen*. Es zeigt sich, dass Kindheit nun nicht mehr als Übergangsstadium zum Erwachsenenalter verstanden wird, sondern als eigene Phase, der man eine große Wertschätzung entgegenbringt. Den kindlichen Bedürfnissen wird - anders als in den 1870er Jahren - Rechnung getragen. Besonders dem Spielzeug kommt eine bedeutende Funktion auf den Fotografien zu. Ab den 1880er Jahren wird es vermehrt abgebildet. Vor allem der Reif mit Stock (Treibrad) kommt als Bewegungsspielzeug hinzu. Zudem dürfen Mädchen und Jungen auch kindlicher vor der Kamera agieren. Nur noch wenige Abbildungen zeigen Kinder in Fixierapparaten. Die Kleidung wird dementsprechend auch weiter und lässt kindliche Bewegung zu, enge Korsettkleider sind nur noch selten zu sehen. Außerdem inszenieren Fotografen die Kinder als *Naturwesen*, zunehmend werden sie in einer ländlichen Umgebung abgelichtet. Dadurch, dass weniger Requisiten auf den Foto-

²¹¹ Ebd., S. 6.

²¹² Vgl. ebd., S. 7.

²¹³ Ebd., S. 15.

²¹⁴ Ebd., S. 34.

²¹⁵ Ebd., S. 36.

grafien vorhanden sind, treten die Kinder in den *Mittelpunkt* des Bildes. Infolge des verkleinerten Ausschnittes rücken sie näher an den Betrachter heran, was auf ein emotionaleres Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern hinweist. Deren Gesichter sind nun deutlicher zu erkennen und Kindlichkeit wird durch rundliche Formen betont. Die Haare fallen locker und natürlich ins Gesicht, die Mimik der Kinder wirkt entspannter, zum Teil lachen sie sogar. Diese Wertschätzung der Kindheit auf den Fotografien der 1880er Jahre steigert sich in den 1890er Jahren: Hier zeigt sich eine ideale Darstellung der Kinder. Durch eine malerische Umrahmung mittels Vignetten und Weichzeichnerlinsen werden sie von einem schönen Schein umgeben. Der Fotograf hebt den lieblichen Anblick der Kinder kompositorisch hervor. Vor allem die Mädchen werden vermehrt zusammen und mit Körperkontakt abgebildet, wodurch eine Emotionalität beim Betrachter geweckt wird. Als kleine *Engelchen* mit strahlend reiner Haut stellt der Fotograf die Kinder auf eine göttliche Stufe. In romantischen Naturlandschaften befinden sich diese niedlichen Wesen, die mit Schleifen geschmückt werden oder Blumen in den Händen halten. Diese fotografischen Darstellungen der Kinder weisen also auf eine neue Vorstellung von Kindheit hin: Dem Zustand Kindheit an sich wird - parallel mit reformpädagogischem Denken - mehr Verständnis und Achtung entgegengebracht.

Die Tatsache, dass die Fotografien stereotype Darstellungen aufweisen, macht zudem deutlich, dass man ein genaues Bild vom Zustand *Kindheit* entwirft: Das Kind mit rundlichem Gesicht und großen runden Augen, das sich in der Natur aufhält und immer lieblich und unschuldig ist. Es werden also nur *geschönte Bilder* vom Kind-Sein gezeigt, Kindheit wird fotografisch in Form einer schönen heilen Welt dargestellt. Außerdem wird folgendes deutlich: Wenn auch eine Gesellschaft bezüglich ihrer Wertvorstellungen (hier anhand des Bildmaterials interpretiert) bereits seit geraumer Zeit im Wandel begriffen ist, so dauert es zeitlich gesehen noch Jahre, bis dieser Wandel dann auch in der Pädagogik auf breiter Basis ankommt.

7.2 Zuschreibung und Tradierung der Geschlechtscharaktere

Die Geschlechtscharaktere bilden die Grundlage der bürgerlichen Familie und auch die Basis für Erziehung und Bildung der Kinder. Im späten 18. Jahrhundert treten an die Stelle von Standes- Charakterzuweisungen. Diese Zeit wird als eine Phase des Umbruchs bezeichnet, in der über das Wesen der Frau und die Geschlechterrollen nachgedacht wird.²¹⁶ Schriften, die von der Mädchenerziehung oder der Frauenrolle handeln, sind in dieser Zeit deshalb stark verbreitet.²¹⁷ Dabei wird immer wieder die Schwäche und Unterlegenheit der Frau propagiert.

Gegen Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts beginnen sowohl Philosophen als auch Erzieher und Pastoren, der Frau ein bestimmtes Wesen zuzuschreiben. Während Philanthropen die Haushaltspflichten der Frau hervorheben, stellen Idealisten die Frau als Ergänzung zum Mann dar. Für Romantiker wiederum ist die Mutterschaft von hoher Bedeutung.²¹⁸

Vor allem Rousseaus „Emile oder Über die Erziehung“ (1762)²¹⁹ wird zu einem Elementarwerk für die Pädagogen und ist nach Fuchs bestimmend für die Debatte um die Mädchenerziehung.²²⁰ Strotmann hebt hervor, dass Rousseau Erziehungstheorien entwirft, die sich nach dem Geschlecht unterscheiden:

„In der Erziehungstheorie Rousseaus sind Erwartungsbündel der männlichen Geschlechterrolle exemplifiziert, die in die Kategorien Leistungsorientierung, Überforderung, Isolation, Stärkeideal und Schwächeverbot, männliche Autonomie, männliches Schweigen, Furchtlosigkeit und Gewaltbereitschaft gliederbar sind.“²²¹

Der Mann sei aktiv und rational sowie für das öffentliche Leben geeignet, die Frau hingegen passiv, emotional und für das häusliche Leben geschaffen.²²² Damit legitimiert Rousseau pädagogisch das „hierarchische Geschlechterverhältnis und

²¹⁶ Vgl. Jonach, M.: Väterliche Ratschläge für bürgerliche Töchter. Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie bei Joachim Heinrich Campe und Jean-Jacques Rousseau. (Aspekte Pädagogischer Innovation. Bd. 22). Frankfurt am Main 1997, S. 122.

²¹⁷ Vgl. Albisetti, J. C.: Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2007, S. 30.

²¹⁸ Vgl. ebd., S. 25.

²¹⁹ Rousseau, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung (1762). Stuttgart 2004.

²²⁰ Vgl. Fuchs, M.: „Wie sollen wir unsere Kinder erziehen?“ Bürgerliche Kindererziehung im Spiegel der populärpädagogischen Erziehungsratgeber des 19. Jahrhunderts. Wien 1997, S. 77. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang auf: Hopfner.

²²¹ Strotmann, R.: Zur Konzeption und Tradierung von Geschlechterrollen in ausgewählten Schriften pädagogischer Klassiker. In: Rendtorff, B. & Moser, V. (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999, S. 120.

²²² Vgl. ebd., S. 120.

die männliche Dominanzkultur.“²²³ Im fünften Buch des *Emile* geht es um die Erziehung von Emils zukünftiger Frau Sophie. Deren Erziehung differiert grundlegend zu Emiles Erziehung:

„Während sich Emile durch negative Erziehung zu einem selbständig denkenden und handelnden Individuum entwickeln soll, wird Sophies Erziehung vom Endpunkt ihrer Bestimmung her konzipiert. Diese Bestimmung steht mit ihrer Geburt als weibliches Wesen fest. Alle erzieherischen Handlungen müssen auf ihre weibliche Bestimmung als Ehefrau und Mutter ausgerichtet werden.“²²⁴

Dabei ordnet sich die Frau dem Mann unter:

„[...] duldet nicht, daß sie [die Mädchen] sich nur einen einzigen Augenblick in ihrem Leben nicht im Zaum halten. Gewöhnt sie daran, mitten im Spiel unterbrochen zu werden und anderen Pflichten ohne Murren zu folgen. Allein die Gewöhnung genügt hier schon, weil sie die Natur nur unterstützt. Aus diesem gewohnheitsmäßigen Zwang entsteht eine Gefügigkeit, deren die Frauen ihr ganzes Leben lang bedürfen, da sie niemals aufhören, unterworfen zu sein, sei es einem Mann oder dem Urteil der Männer, und es ihnen nie erlaubt ist, sich über dieses Urteil zu erheben.“²²⁵

Ferner existiert sie, um dem Mann zu gefallen:

„Da die Frau dazu geschaffen ist, zu gefallen und sich zu unterwerfen, muß sie sich dem Mann liebenswert zeigen und ihn nicht herausfordern, ihre Macht liegt in ihren Reizen, und mit ihnen muß sie ihn zwingen, seine eigene Kraft zu entdecken und zu gebrauchen.“²²⁶

„So muß sich die ganze Erziehung der Frauen im Hinblick auf die Männer vollziehen. Ihnen gefallen, ihnen nützlich sein, sich von ihnen lieben und achten lassen, sie großziehen, solange sie jung sind, als Männer für sie sorgen, sie beraten, sie trösten, ihnen ein angenehmes und süßes Dasein bereiten: das sind die Pflichten der Frauen zu allen Zeiten, das ist es, was man sie von Kindheit an lehren muß.“²²⁷

Rousseau legitimiert diese Unterschiede der Geschlechter mit der *Natur*:

„Ist es einmal bewiesen, daß Mann und Frau nicht gleichartig sind noch sein dürfen, weder von Charakter noch von Anlagen, so folgt daraus, daß sie nicht die gleiche Erziehung genießen dürfen. [...] Wollt ihr immer gut geleitet sein, so folgt immer dem Fingerzeig der *Natur*. Alles, was das Geschlecht charakterisiert, muß als von ihr eingerichtet geachtet werden [Hervorhebung nicht im Original].“²²⁸

Nach Strotmann resultieren diese ungleichen Erziehungskonzepte in „Bildungs-, Arbeits- und Einflußchancen zuungunsten der Frauen.“²²⁹

²²³ Strotmann, 1999, S. 121.

²²⁴ Jonach, 1997, S. 73. Der Autor verweist in diesem Zusammenhang auf: Schmid.

²²⁵ Rousseau, 1762/2004, S. 744.

²²⁶ Ebd., S. 721.

²²⁷ Ebd., S. 733.

²²⁸ Ebd., S. 730.

²²⁹ Strotmann, 1999, S. 120.

Auch Paul (1806) argumentiert mit der Natur, er hebt die wichtige Stellung der Frau als Mutter hervor:

„Die Natur hat das Weib unmittelbar zur Mutter bestimmt; zur Gattin bloß mittelbar; so ist der Mann umgekehrt mehr zum Gatten als zum Vater gemacht.“²³⁰

Seiner Überzeugung nach sollen die Töchter von der Mutter erzogen werden und keine Schule oder gar Universität besuchen:

„Den Knaben erzieht eine vieltönige Welt, die Schulklassen, Universitäten, die Reisen, die Landsmannschaften und die Bibliotheken; die Tochter bildet der Muttergeist.“²³¹

Ein bedeutendes und im Bürgertum viel gelesenes Buch für die Mädchenerziehung ist der von Campe verfasste „Väterlicher Rath für meine Tochter“ (1796). Auch dort findet man eine allgemeine Zuschreibung der Frau zum weiblichen Geschlecht:

„Du [das Mädchen] hast also eine zweifache Bestimmung, eine allgemeine und eine besondere, eine als Mensch und eine als Weib.“²³²

„Also worin bestände denn nun diese allgemeine menschliche Bestimmung für dich, mein Kind? Unstreitig darin: alle deine menschlichen Anlagen und Kräfte, die körperlichen wie die geistigen, die sittlichen wie die erkennenden, aber wohl verstanden! immer in Bezug auf deinen bestimmteren Beruf als Weib, und nur an Gegenständen und nur durch Wirkungsarten, welche innerhalb der Gränzen dieses deines weiblichen Berufes liegen, auf jede dir mögliche Weise, sorgfältig und emsig zu entwickeln, zu üben, zu stärken und zu veredeln.“²³³

Ebenso argumentiert Campe, dass die Frau dazu geschaffen ist, Mutter und Hausfrau zu werden:

„[...] ihr seid vielmehr geschaffen [...] um beglückende Gattinnen, bildende Mütter und weise Vorsteherinnen des innern Hauswesens zu werden.“²³⁴

Deutlich hebt er hervor, dass sich die Frau dem Mann unterzuordnen hat:

„Das Erste und Nöthigste, was ich dir, wofern du selbst es nicht schon längst bemerkt haben solltest, hier zu melden habe, ist: daß das Geschlecht, zu dem du gehörst, nach unserer dermaligen Weltverfassung, in einem abhängigen und auf geistige sowol als körperliche Schwächung abzielenden Zustande lebt, und, so lange jene Weltverfassung die nämliche bleibt, nothwendig leben muß.“²³⁵

Und auch er argumentiert – wie Rousseau und Paul - mit der Natur:

„Es ist also der übereinstimmende *Wille der Natur* und der menschlichen Gesellschaft, daß der Mann des Weibes Beschützer und Oberhaupt, das Weib hingegen die sich ihm

²³⁰ Paul, J.: *Levana oder Erziehlehre* (1806). Bad Heilbrunn [u.a.] 1963, S. 121.

²³¹ Ebd., S. 118.

²³² Campe, J. H.: *Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron* (1796). (Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung. Bd. 3). Paderborn 1988, S. 7.

²³³ Ebd., S. 12.

²³⁴ Ebd., S. 16-17.

²³⁵ Ebd., S. 21.

anschmiegende, sich an ihm haltende und stützende treue, dankbare und folgsame Gefährtin und Gehülfinn seines Lebens sein sollte [Hervorhebung nicht im Original].“²³⁶

Im Bürgertum bildet sich der Begriff der Geschlechtscharaktere im 19. Jahrhundert heraus und wird dazu benutzt, „die mit den physiologischen korrespondierend gedachten psychologischen Geschlechtsmerkmale zu bezeichnen.“²³⁷ Friedrich spricht von einem *biologischen Zwangskorsett*, das den Frauen in dieser Zeit angelegt wird.²³⁸ Das männliche Verhalten sieht man als Maßstab und an diesem wird sowohl das Verhalten der Frauen als auch das der Kinder gemessen.²³⁹

Im „Conversations-Lexicon“ spricht Meyer (1848) sogar von einer „Analogie zwischen Mann und Weib“²⁴⁰ und charakterisiert die Frau folgendermaßen:

„Im Weibe ist die Natur des Mannes vorhanden, wenn auch nur beschränkt [...].“²⁴¹

Aufgrund biologischer Unterschiede werden hier die verschiedenen Wesensarten von Frau und Mann erklärt:

„Entsprechend dem mehr universellen Charakter im Weibe, ist die Empfindung in ihm vorherrschend, - Das Weib ist mehr *fühlendes Wesen*; beim Manne herrscht hingegen, wegen seiner größeren Individualität, die Reaktion vor, - er ist mehr *denkendes Wesen* [Hervorhebung nicht im Original].“²⁴²

Auch dort findet man, dass Mann und Frau von *Natur* aus unterschiedlich sind und es wird gefolgert, dass der Mann eher für den öffentlichen, während die Frau eher für den häuslichen Bereich und die Erziehung bestimmt ist:

„Zur zweckmäßigen Erziehung der Nachkommenschaft sollen beide gemeinschaftlich wirken, - aber unverkennbar wirkt in dieser Hinsicht das weibliche um so mehr, jemehr die Nachkommenschaft noch ihrem Ursprunge nahe steht. [...] aber unleugbar liegt dem Weibe die speciellere Sorgfalt für die Familienglieder ob, während der Mann mehr für die Familie als Ganzes sorgt. Dieser schafft gemäß seinem größeren Wirkungsvermögen u. seiner Individualität für die Familie Sicherheit, Schutz u. Subsistenzmittel, während jenes solche passend und verhältnismäßig verwendet. Während so das Weib hauptsächlich das innere Familienverhältnis begründet, der Mann mehr das äußere, ist er zugleich das

²³⁶ Ebd., S. 23.

²³⁷ Hausen, K.: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“- Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. (Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte. Bd. 21). Stuttgart 1976, S. 363.

²³⁸ Vgl. Friedrich, M.: „Ein Paradies ist uns verschlossen...“. Zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im „langen“ 19. Jahrhundert. Wien [u.a.] 1999, S. 210.

²³⁹ Vgl. Hausen, 1976, S. 386.

²⁴⁰ »Geschlechtseigenthümlichkeiten«; in: Meyer, J.: Meyer's Conversations-Lexicon. (Original Ausgabe. Bd. 12). Hildburghausen 1848, S. 741.

²⁴¹ Ebd., S. 742.

²⁴² Ebd., S. 748.

Verbindungsglied zwischen Familie und Familie, er hauptsächlich begründet den Staat.“²⁴³

Während der Frau im Allgemeinen eher Emotionalität und Passivität zugeschrieben werden, seien beim Mann Aktivität und Rationalität vorherrschend.

Auch im „Staats-Lexikon“ von Rotteck und Welcker (1847) ist es die Natur, die das Wesen der Frau und das des Mannes festlegt:

„Sie [die Natur] bezeichnete die schwächere, abhängigere, schüchternere Frau zum Schützling des Mannes, wies sie an auf das stillere Haus, auf das Tragen, Gebären, Ernähren und Warten, auf die leibliche und humane Entwicklung und Ausbildung der Kinder, auf die häusliche Bewirthung und Pflege des Mannes und der häuslichen Familie, auf Erhaltung des vom Manne Erworbenen, auf die Führung des Haushaltes.“²⁴⁴

Zudem werden der Frau hier folgende Charaktereigenschaften übertragen:

„Schwäche, Sittlichkeit, Bescheidenheit, Abhängigkeit, Liebe, Gefühl, Schamhaftigkeit, Liebenswürdigkeit, Anmut und Schönheit.“²⁴⁵

Während dem Mann diese Eigenschaften eigen sein sollen:

„Kraft, Energie, Tapferkeit, Selbständigkeit, Geist, Vernunft und Wissen.“²⁴⁶

Im Laufe des 19. Jahrhunderts verfestigt sich dieser Geschlechterantagonismus und wird sogar durch die Medizin, Psychologie, Psychoanalyse und Anthropologie wissenschaftlich fundiert.²⁴⁷ Klencke, ein Mediziner, schreibt 1875:

„[...] der Mann zeigt Kraft, Würde, Festigkeit, Muth, Standhaftigkeit, Verstand und Urtheil, das Weib dagegen Unmuth [,] Fügsamkeit, Ergebung, Geduld, und jenen feinfühlenden Takt, der oft den schärfsten Verstand des Mannes übertrifft; der Mann liebt die Freiheit seines Willens, das Weib die Sitte; des Mannes Ehre ist Wissen, Willenskraft und Tapferkeit, des Weibes Schmuck ist Gefühl, Schamhaftigkeit und Keuschheit.“²⁴⁸

Hausen sieht diese Zuweisung von Geschlechtscharakteren innerhalb der bürgerlichen Familie in Verbindung mit der einhergehenden Arbeitsteilung und -trennung als Versuch, „ein die Verhältnisse stabilisierendes neues Orientierungsmuster an die Stelle des veralteten zu setzen.“²⁴⁹ Für sie können diese Geschlechterrollen Fuß fas-

²⁴³ Ebd., S. 749.

²⁴⁴ »Geschlechtsverhältnisse«; in: Rotteck, C. v. & Welcker, C.: Das Staats-Lexikon. Encyklopädie der sämtlichen Staatswissenschaften für alle Stände. In Verbindung mit vielen der angesehensten Publicisten Deutschlands. Bd. 5. Altona 1847, S. 661.

²⁴⁵ Fuchs, 1997, S. 73.

²⁴⁶ Ebd., S. 73.

²⁴⁷ Vgl. Hausen, 1976, S. 369. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang auf: Burdach; Klein; Tyler.

²⁴⁸ Klencke, H.: Die Mutter als Erzieherin ihrer Töchter und Söhne zur physischen und sittlichen Gesundheit vom ersten Kindesalter bis zur Reife. Ein praktisches Buch für deutsche Frauen. Leipzig 1875, S. 3.

²⁴⁹ Hausen, 1976, S. 371.

sen, als die Arbeit im Zuge der Industrialisierung vom Haus qualitativ und räumlich getrennt wird und der Mann, vor allem im Bildungsbürgertum, Alleinverdiener ist.²⁵⁰ Auch sieht sie diese geschlechtlichen Zuweisungen als eine Reaktion auf die emanzipatorischen Forderungen der Frauen auf Gleichberechtigung in der bürgerlichen Gesellschaft während der Französischen Revolution.²⁵¹ Sie vermutet einen Zusammenhang zwischen Charakterbestimmungen und der Absicherung patriarchalischer Vorherrschaft.²⁵² Damit übereinstimmend heißt es bei Rotteck und Welcker:

„Kaum bedarf es nun wohl noch besonderer Beweisführungen, daß bei solchen Verschiedenheiten der Geschlechter, bei solcher Natur und Bestimmung ihrer Verbindung, eine völlige Gleichstellung der Frau mit dem Manne in den Familien- und in den öffentlichen Rechten und Pflichten, in der unmittelbaren Ausübung derselben, der menschlichen Bestimmung und Glückseligkeit widersprechen und ein würdiges Familienleben zerstören würde, daß dabei die Frauen ihrer hohen Bestimmung im häuslichen Kreise und für die Bildung der nachfolgenden Geschlechter, daß sie dem Schmucke und der Würde der Frauen, der wahren Weiblichkeit und ihrem schönsten Glücke entsagen und sich den größten Gefahren blossstellen müßten.“²⁵³

Hausen sieht die Geschlechterzuschreibungen auch als ein Faktor des Bildungsprogramms, das darauf abzielt, Mädchen zu ihrer Bestimmung - Mütterlichkeit und Häuslichkeit - zu erziehen.²⁵⁴

Frauenbilder - dementsprechend auch Männerbilder als Analogie dazu - werden also literarisch geprägt. Dabei wird die Verschiedenartigkeit der Geschlechter als genetisch bestimmt dargestellt und fest in der Gesellschaft verankert. Diese Geschlechterzuschreibungen werden von der bürgerlichen Familie dazu benutzt, unterschiedliche Erziehungskonzepte für Mädchen und Jungen zu legitimieren.

Es lassen sich viele Verbindungen zwischen den Geschlechterzuschreibungen und den unterschiedlichen Darstellungen von Mädchen und Jungen finden. Die Bestimmung der Frau zur Hausfrau und Mutter wird durch die Puppe symbolisiert, die besonders häufig auf den Mädchenfotografien vorzufinden ist. Auch zeigt sich, dass bei den Mädchen mehr Wert auf eine ästhetische Bildgestaltung gelegt wird als bei den Jungen: Vor allem in den 1870er Jahren platziert man die Mädchen dekora-

²⁵⁰ Vgl. ebd., S. 382.

²⁵¹ Vgl. ebd., S. 372.

²⁵² Vgl. ebd., S. 375. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang auf: de Beauvoir; Firestone; Millett.

²⁵³ Rotteck & Welcker, 1847, S. 665.

²⁵⁴ Vgl. Hausen, 1976, S. 388.

tiv im Bild und setzt deren weiblichen Körper perfekt in Szene. Enggeschnürte Kleider simulieren eine weibliche Taille. Auch in den 1890er Jahren werden die Mädchen dekorativ abgebildet, zum Teil schwimmen sie in der Vignettierung, werden leicht schräg fotografiert oder halten Blumen in den Händen. Auch sitzen die Mädchen im Vergleich zu den Jungen sehr oft, während diese hauptsächlich stehend und frontal in einer Ganzkörperansicht gezeigt werden, was männlich dominant wirken soll.

Entsprechend der den Frauen zugeschriebenen vorherrschenden Emotionalität und Empfindungsfähigkeit sind bei den Mädchen die Körperkontakte emotionaler inszeniert als bei den Jungen (vergleiche Abbildungen 59, 60, 63, 67 mit 81 und 82). Vor allem in den 1870er Jahren zeigt sich zudem die Zuschreibung der Frau als Hausfrau, denn hier erscheinen die Mädchen hauptsächlich in einem eng umschlossenen Raum, während bei den Jungen Elemente wie Fenster im Bild auftreten, die auf deren außerhäusliche Tätigkeiten verweisen. Auf den Fotografien, die beide Geschlechter abbilden, zeigen sich diese Unterschiede sehr deutlich: Das Mädchen stützt sich am Jungen ab, der für sie Halt bietet (Abbildung 23), vermehrt wird es als Puppenmutter dargestellt. Der Junge hingegen wird dominant mit Peitsche oder Gewehr (Abbildungen 48, 49, 83, 84) abgebildet. Während die Mädchen Blumen in den Händen halten, liest der Junge (Abbildung 86) oder das Mädchen sitzt passiv in der Kutsche und der Junge führt das Räderpferdchen an den Zügeln.

7.3 Spielsachen als Mittel geschlechtsspezifischer Erziehung

Im Zuge der Neuzeit ändert sich das Kinderspiel, es bildet sich „als eine spezielle, von der Erwachsenenwelt abgetrennte[n] Tätigkeit“²⁵⁵ heraus. Zuvor ist das Spiel der Kinder von dem der Erwachsenen nicht getrennt und demzufolge auch nicht pädagogisch organisiert.²⁵⁶ Für die Kinder des Bürgertums werden Spielsachen - vor allem aufgrund des steigenden pädagogischen Interesses am Kind seit dem 18. Jahrhundert - zur Erziehung und Bildung verwendet.²⁵⁷

²⁵⁵ Fuchs, 1997, S. 117.

²⁵⁶ Vgl. ebd., S. 117. Zur Geschichte der Spiele siehe: Aries, ¹⁵2003, S. 126-174.

²⁵⁷ Vgl. Fuchs, 1997, S. 117.

„Das Spiel ist die Beschäftigung der Kindheit, ist Arbeit und Unterricht zugleich, wenn es von der Mutter richtig gewählt und geleitet wird.“²⁵⁸

„So wird das Spiel und sein Object, als erster gleicher Gesellschafter der Kindesseele, das erste und wichtigste geistige Erweckungs- und [...] das herrlichste Bildungsmittel, um aus der Phantasie und Vorstellungswelt des Kindes den Geist zu klaren Anschauungen der Wirklichkeit und zum erweiterten Bewußtsein zu führen.“²⁵⁹

Der pädagogische Wert des Spiels wird besonders durch Fröbel propagiert. Seiner Meinung nach erfährt das Kind die Welt im Spiel und das Innere des Kindes wird durch das Spiel dargestellt:

„Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwicklung, der Menschenentwicklung dieser Zeit; denn es ist freithätige Darstellung des Innern, die Darstellung des Innern aus Nothwendigkeit und Bedürfniß des Inneren selbst, was auch das Wort Spiel selbst sagt.“²⁶⁰

„Ein Kind, welches tüchtig, selbstthätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiß auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch.“²⁶¹

Fröbel gesteht dem Spiel einen zentralen Bildungswert innerhalb der Entwicklung des Kindes zu. Die Phase, in der das Kind spielt, prägt es für sein ganzes Leben und deshalb fordert Fröbel die Eltern auf, das Spielen zu fördern:

„Das Spiel dieser Zeit ist [...] nicht Spielerei, es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung; pflege, nähre es Mutter, schütze, behüte es Vater!“²⁶²

„Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem innern Sinn. Das ganze künftige Leben des Menschen bis dahin, wo er seinen Fuß wieder aus demselben setzt, hat in diesem Lebenszeitraum seine Quelle [...]. Sein künftiges Verhältniß zu Vater und Mutter, Familie und Geschwistern, zu der bürgerlichen Gesellschaft und den Menschen, zu Natur und Gott hängt den eigenthümlichen und natürlichen Anlagen des Kindes gemäß besonders von der Lebensweise desselben in diesem Alter ab [...].“²⁶³

Weber-Kellermann schreibt dem Spielzeug eine Funktion im kindlichen Sozialisationsprozess zu und sieht in ihm einen entscheidenden „Aussagewert für die *Kindheit* [Hervorhebung im Original].“²⁶⁴ Im kindlichen Spielen soll das erwachsene Verhalten erprobt und nachgeahmt werden.²⁶⁵ Besonders die bürgerlichen Kinder

²⁵⁸ Klencke, 1875, S. 414.

²⁵⁹ Ebd., S. 415.

²⁶⁰ Lange, W. (Hrsg.): Ideen Friedrich Fröbels über Die Menschenerziehung und Aufsätze verschiedenen Inhalts. (Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abtheilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagog. Bd. 2). Berlin 1863, S. 33.

²⁶¹ Ebd., S. 33.

²⁶² Ebd., S. 34.

²⁶³ Ebd., S. 34.

²⁶⁴ Weber-Kellermann, 1997, S. 193.

²⁶⁵ Campan, J. L.: Die häusliche Erziehung vorzüglich des weiblichen Geschlechts von dem ersten Lebensjahre bis in das reifere Alter (1842). (Übersetzung und Bearbeitung von Wilhelmine von

sollen mithilfe des Spielzeugs in ihre Rolle hineinwachsen.²⁶⁶ Es ist daher geschlechtsspezifisch organisiert:

„Die Kegel und die Kreise sind Spiele, welche die Kinder stark und gewandt machen. Bis zum siebenten Jahre können sie unter Knaben und Mädchen gemeinschaftlich seyn, weil sie beiden gleich nützlich sind. Sobald aber zwischen den physischen Kräften des Knaben und Mädchen kein Verhältniß mehr statt findet, so ist gefährlich sie zusammen spielen zu lassen; denn die Knaben begreifen noch nicht, daß ihre Stärke bloß dazu dienen soll, die schwächeren Wesen zu beschützen.“²⁶⁷

Bereits bei Rousseau werden den Mädchen und Jungen bestimmte Spielsachen zugeordnet, die im Einklang mit deren Natur stünden:

„Sie [Mädchen und Jungen] haben auch eigene Neigungen, die sie voneinander unterscheiden. Knaben suchen Bewegung und Lärm - Trommeln, Kreisel, kleine Wagen; Mädchen haben lieber etwas fürs Auge und das, was zum Schmuck gereicht - Spiegel, Schmucksachen, Seidentüchlein, vor allem *Puppen*; die Puppe ist das besondere Vergnügen dieses Geschlechts - damit ist ganz offenbar ihre Neigung von ihrer Berufung bestimmt. [...] es [das Mädchen] wartet auf den Augenblick, *selbst seine Puppe zu sein* [Hervorhebung nicht im Original].“²⁶⁸

Und auch Klencke ordnet Mädchen und Jungen ganz bestimmte Spielzeuge zu:

„[...] der Knabe wird männliche Beschäftigungen (Reiten, Fahren, Jagen, Soldatenspiel, Drachensteigen, Ballschlagen), das Mädchen weibliche, mehr häusliche nachahmen.“²⁶⁹

Für das Mädchen aus dem Bürgertum gilt die *Puppe* als das typische Spielzeug, die ihm dabei helfen soll, sich an seine spätere Rolle als Mutter zu gewöhnen. Paul hebt bereits diese wichtige Rolle der Puppe für das Mädchen hervor:

„Schon als Kind liebt die Frau einen *Vexier-Menschen*, die Puppe, und arbeitet *für* diese; der Knabe hält sich ein Steckenpferd und eine Bleimilz und arbeitet *mit* dieser [Hervorhebung im Original].“²⁷⁰

Die Puppe soll das Interesse der Mädchen an schöner Kleidung wecken sowie die häuslichen Fertigkeiten schulen, sie hat also vorbildhaften Charakter:

„Allen Müttern ist bekannt, von welchem Nutzen das Spiel mit der Puppe seyn kann. Die Gewohnheit, Kleider zusammen zu legen, die erste Anwendung der Nadel, des Geschmacks, sind Eigenschaften, die für unser Geschlecht [das der Frauen] so wichtig sind; entfaltet dieses Spiel.“²⁷¹

Gersdorf. Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung. Bd. 7). Paderborn 1992, S. 118.

²⁶⁶ Vgl. Weber-Kellermann, 1997, S. 195.

²⁶⁷ Campan, 1842/1992, S. 121.

²⁶⁸ Rousseau, 1762/2004, S. 738-739.

²⁶⁹ Klencke, 1875, S. 418-419.

²⁷⁰ Paul, 1806/1963, S. 120.

²⁷¹ Campan, 1842/1992, S. 119.

Dazu hat die Puppe bis zum Ende des 19. Jahrhunderts ein erwachsenes Aussehen.²⁷² Ferner dient sie dazu, das Verantwortungsbewusstsein der Mädchen zu fördern.²⁷³

Auch Puppenhäuser und Puppenstuben – perfekte Imitationen der Erwachsenenwelt - haben für Mädchen die Funktion, sich in ihrer späteren Hausfrauenrolle einzuüben.²⁷⁴ Budde bemerkt, was das für sie bedeutet:

„Anders als zum Beispiel bei den Baukästen der Brüder wurde die spielerische Kreativität durch die normierte Ordnung der Einrichtung gebändigt, die eigenständige Gestaltung nur im vorgegebenen Rahmen der engen Wände des Puppenhauses möglich.“²⁷⁵

Auch auf den Fotografien zeigt sich diese wichtige Funktion der Puppe für die Mädchen. Sehr oft sind Puppe und Mädchen gleich gekleidet oder tragen dieselbe Frisur (vergleiche hierzu Abbildungen 5, 6, 30, 54, 55), was auf deren Vorbildcharakter für das Mädchen verweist. Die Puppe erscheint auf den Fotografien demnach als *Symbol*, das auf die Rolle der Mädchen als Hausfrau und Mutter verweist. Dazu werden sie anscheinend vom Fotografen oder den Eltern dazu ermutigt, die Puppe dem Betrachter zu präsentieren (Abbildungen 5, 6, 30, 31, 55, 83, 84). Oft scheinen die Mädchen keine emotionale Beziehung zu den Puppen zu haben, so dass man davon ausgehen kann, dass der Fotograf einen Fundus an Puppen besitzt, die für die Mädchenfotografien verwendet werden. Die Fotografien der 1870er Jahren zeigen nicht viele Puppen. Ab den 1880er sind dagegen sehr viele Puppen auf den Fotografien zu finden. Vor allem kleinere Mädchen werden ab den 1880er Jahren zunehmend mit einer Puppe spielend gezeigt und es wird deutlich, dass diese ein emotionaleres Verhältnis zu den Puppen haben als in den 1870er Jahren (Abbildungen 24 bis 28, 52).

Das Jungensspielzeug ist nach Weber-Kellermann auf ein breiteres Spektrum ausgelegt, da sich die Jungen auf ein größeres Berufsfeld vorbereiten sollen.²⁷⁶ Budde unterscheidet das Spielzeug der Jungen in drei Kategorien.²⁷⁷ Erstens das militärisch ausgerichtete Spielzeug, das der Erziehung zur Tapferkeit und Tugendhaftigkeit

²⁷² Vgl. Weber-Kellermann, 1997, S. 197.

²⁷³ Vgl. Budde, G.-F.: Auf dem Weg ins Bürgerleben. (Bürgertum. Beiträge zur europäischen Gesellschaftsgeschichte. Bd.6). Göttingen 1994, S. 223.

²⁷⁴ Vgl. Weber-Kellermann, 1997, S. 195.

²⁷⁵ Budde, 1994, S. 224.

²⁷⁶ Vgl. Weber-Kellermann, 1997, S. 199.

²⁷⁷ Vgl. Budde, 1994, S. 198-203.

dienen und auf die Rolle als Vaterlandsverteidiger vorbereiten soll: Räderpferdchen, Trommeln, Pfeifen, Gewehre, Ritterburgen, Zinn- und Bleisoldaten, mit denen die Jungen ihre Kampfstrategien auf die Probe stellen und dem Männlichkeitsideal nacheifern können.²⁷⁸ Zweitens gibt es das technische Spielzeug, welches vor allem konstruktives Denken und Geschicklichkeit fördern²⁷⁹ und in zunehmendem Maße Wissen und Bildung - die Kernziele bürgerlicher Erziehung - vermittelt. Durch Baukästen aus Holz oder Stein solle zudem der Ordnungssinn des Jungen gefördert werden.²⁸⁰ Drittens sind Erfindungen der Moderne auch für die Jungen in Miniaturform gebaut worden: Chemieversuchskästen und ein originalgetreues Karussell schmücken nicht selten die Kinderstube. Besonders durch die Eisenbahn wird eine „zunehmend industrielle Welt, in der sich die Söhne einst zu bewähren hatten, mit ihren verschiedenen Facetten in Kleinformat auch in die Kinderstuben [geholt].“²⁸¹ Miniatur-Bauernhöfe sollen vor allem Jungen des städtischen Bürgertums ein „romantisches Bild des Landlebens vermitteln.“²⁸²

Auch auf den Fotografien ist ersichtlich, dass gegenüber der beschränkten Anzahl an Requisiten für die Mädchen (vornehmlich Puppe, vereinzelt Ball, Reif, Eimerchen) die Jungen mit einem breiteren Spektrum an Requisiten abgebildet werden. Betrachtet man den gesamten Fundus, so wird deutlich, dass Darstellungen mit militärischer Konnotation sehr häufig sind: Die Jungen werden oft mit Pferdchen und Peitsche oder als Soldat gezeigt. Dabei fällt außerdem auf, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen weniger spielend inszeniert werden und mehr Haltung bewahren müssen.

7.4 Bürgerliche Familie als geschlechtsspezifische Erziehungsinstanz

Kennzeichnend für die bürgerliche Familie ist das Bemühen um die Erziehung der Kinder, die einhergeht mit einem zunehmenden Interesse an diesen:

„Erst jetzt, als Kinder nicht mehr unvermeidbares Nebenprodukt sexueller Beziehungen waren, konnten sie in ihrer Einzigartigkeit und Individualität von den Eltern geschätzt

²⁷⁸ Vgl. Weber-Kellermann, 1997, S. 201-202.

²⁷⁹ Vgl. ebd., S. 200.

²⁸⁰ Vgl. Budde, 1994, S. 201.

²⁸¹ Ebd., S. 202.

²⁸² Ebd., S. 202.

werden und jene Aufmerksamkeit und Fürsorge erhalten, die das neue Familienleitbild propagierte.“²⁸³

Der Kindheit wird ein eigener Wert zugesprochen und man sieht sie als „ein eigener und spezifischer Lebensabschnitt.“²⁸⁴ Mit der bürgerlichen Familie entsteht ein „Idealtypus bürgerlicher »Familienkindheit« [...], [welche] eine [den] Kindern vorbehaltene Lebenswelt, die vor dem Erwerb des Erwachsenenstatus durchlaufen werden sollte [, schafft].“²⁸⁵ Um die Kindheit als besondere Phase zu pflegen, wird sie als gesonderter Schonraum innerhalb der Familie und der Schule eingerichtet und zunehmend emotional und pädagogisch betreut.²⁸⁶ Dabei ist das Verhältnis jedoch durchaus zwiespältig zu sehen: Zum einen bringen die bürgerlichen Eltern dem Kind mehr Liebe und Fürsorge entgegen, zum anderen muss es sich den Zwängen des bürgerlichen Repräsentationsverhaltens fügen.

Da der Mann außerhäuslich arbeitet, übernimmt die Mutter die Erziehung ihrer Kinder sowie die „neue“ Hausfrauenrolle und hat demzufolge eine emotionalere Bindung zu den Kindern. Durch ihr Verhalten soll sie Vorbild für die Töchter sein.²⁸⁷ Stillen wird nun als „Prüfstein von Mütterlichkeit“²⁸⁸ angesehen. In wohlhabenderen Familien übernehmen jedoch Ammen oder anderes Personal die Kindererziehung.²⁸⁹

Besonders im gehobenen Bürgertum werden Kinder sehr stark geschlechtsspezifisch erzogen²⁹⁰, um sie auf ihre späteren Rollen vorzubereiten: Entsprechend ihrer *Natur*²⁹¹ werden Mädchen zur Hausfrau und Jungen in Vorbereitung auf die spätere Berufswahl erzogen:

„Schon in der Kindheit zeigt sich die Verschiedenheit der Natur in Knaben und Mädchen hinsichtlich der Richtung des Wirkens, das einst in der bürgerlichen Gesellschaft beide Geschlechter auf ihren Platz der Nützlichkeit führen soll.“²⁹²

²⁸³ Rosenbaum, 1982, S. 352.

²⁸⁴ Weber-Kellermann, I.: Kindheit in der Stadt - Kindheit auf dem Lande. In: Berg, C. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt am Main 1991, S. 107.

²⁸⁵ Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied [u.a.] 1993, S. 196.

²⁸⁶ Vgl. ebd., S. 196.

²⁸⁷ Vgl. Fuchs, 1997, S. 77.

²⁸⁸ Gestrich, A. & Kraue, J.-W. & Mitterauer, M. (Hrsg.): Geschichte der Familie. Europäische Kulturgeschichte. Bd. 1. Stuttgart 2003, S. 580.

²⁸⁹ Vgl. Rosenbaum, 1982, S. 357.

²⁹⁰ Vgl. Larass, P.: Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-1999). Halle 2000, S. 11.

²⁹¹ Vgl. Kap. 7.2.

²⁹² Klencke, 1875, S. 335.

Budde sieht dabei „die Einseitigkeit, Zwanghaftigkeit und Oberflächlichkeit der Mädchenerziehung“ im Gegensatz zur „breitgefächerten, freieren und fundierteren Jungenerziehung.“²⁹³ Bürgerliche Mädchen bleiben im Haus und lernen, was nötig ist, um eine Hausfrau und Mutter zu sein. Dabei führen sie oft ein bedrückendes Leben mit vielen Beschränkungen.²⁹⁴ Der Bildung der Jungen wird hingegen großer Wert zugesprochen. Kernziele der bürgerlichen Erziehung sind Bildung und Leistung.²⁹⁵ Außerdem sollen den Kindern bereits früh die Bürgertugenden „Arbeit, Fleiß, Ehrgeiz, Sparsamkeit und Affektkontrolle [...] internalisiert werden.“²⁹⁶

Genau wie das Kinderspielzeug²⁹⁷ dienen bestimmte Aufgaben den Mädchen zum Erlernen der Kinderpflege und Haushaltung. Einen Großteil ihrer Zeit verbringen sie daher mit häuslichen Beschäftigungen, bei denen sie von der Mutter oder älteren Geschwistern überwacht werden.²⁹⁸ Die besser gestellten Mädchen hingegen arbeiten kaum, da Arbeit nicht standesgemäß ist. Sie sind zur Langeweile verdammt und spielen zum Zeitvertreib Klavier oder erlernen Handarbeiten.²⁹⁹

Die bürgerlichen Mädchen sollen vor allem zu verständnisvollen Gattinnen erzogen werden.³⁰⁰ Dazu gewöhnt man sie bereits früh an die Vormachtstellung des Mannes. In autobiographischen Schriften wird dies deutlich. Fanny Lewald, ein Mädchen aus bürgerlichem Haus, schreibt:

„Ein Mann, welcher es dahin gebracht hat, daß seine Frau und seine Diener ihm vertrauensvoll gehorchen, hat es im Allgemeinen gar nicht mehr nöthig, seine Kinder noch besonders zum Gehorsam zu erziehen. Der Gehorsam wurde uns eingepfht mit der Luft, die wir athmeten.“³⁰¹

Vor allem durch die Handarbeit sollen Mädchen diszipliniert werden:

„Gleichförmige Arbeiten wie Stricken, Sticken und Nähen sollte[n] die Geduld fördern und verlangten beherrschte und ruhige Bewegungen. Ein beherrschter Geist, kontrollierte Phantasie und unterdrückte Sexualität setzen einen ebenfalls disziplinierten Körper voraus.“³⁰²

²⁹³ Budde, 1994, S. 195. Der Autor verweist in diesem Zusammenhang auf: Kamm; Zinnecker; Kößler [u.a.].

²⁹⁴ Vgl. Berg, 1991, S. 104.

²⁹⁵ Vgl. Fuchs, 1997, S. 66-72.

²⁹⁶ Jonach, 1997, S. 53.

²⁹⁷ Vgl. Kap. 7.3.

²⁹⁸ Vgl. Melchers, 1929, S. 23.

²⁹⁹ Vgl. Berg, 1991, S. 103.

³⁰⁰ Vgl. Fuchs, 1997, S. 55.

³⁰¹ Hardach-Pinke & Hardach, 1978, S. 294.

³⁰² Spieker, 1990, S. 83.

Das Stricken hat nach Fuchs zudem noch die Funktion der Unterdrückung von sexuellem Verlangen. Das Mädchen darf keinesfalls triebhaft sein³⁰³, dazu wird alles Geschlechtliche grundsätzlich aus dem Gespräch verdrängt.³⁰⁴

Besonders wichtig für die bürgerlichen Mädchen ist der „Wartezustand zwischen Schulentlassung und Heirat; in dieser Periode durften nur bestimmte Tätigkeiten im Hause ausgeführt werden. Dabei werden weder schöpferischer Geist noch intellektuelle oder sonstige Fähigkeiten besonders gefördert.“³⁰⁵

Melchers bemerkt daher, dass die Erziehung der Mädchen vor allem durch eine „Zurücksetzung der Frau im bewußten Bildungserwerb“³⁰⁶ gekennzeichnet ist, während sie bei den Jungen als „von vorneherein auf einen Beruf abzielend im Vordergrund“³⁰⁷ steht. Die Mädchen werden von der Mutter, älteren Geschwistern oder Hauslehrern unterrichtet. Dabei beschränkt sich die Bildung der Mädchen auf Lesen und Schreiben, Kopfrechnen und ansatzweise Fremdsprachenkenntnisse. Des Weiteren werden sie in Musik (Klavierspielen), Tanz, Poesie und Malerei gelehrt, während naturwissenschaftliche Kenntnisse nicht vermittelt werden.³⁰⁸

Das Verhältnis der höher gestellten Kinder zu den Eltern ist oft distanziert und kühl. Melchers sieht den bürgerlichen Vater vornehmlich als Vermittler von Zucht und Ordnung sowie als Autoritätsperson:

„Auch jetzt noch bleibt den Kindern die Mutter die nächste und eigentlich ausübende Behüterin und Pflegerin, der Vater nur die höhere, intellectuelle Autorität.“³⁰⁹

Auch die Ratgeberliteratur richtet sich vornehmlich an die Mütter, ihre Aufgaben werden deutlich formuliert:

„[Frauen sollen] die Talente und Tugenden ihrer Gatten [zu] schätzen, den Wohlstand derselben durch eine weise Haushaltungskunst [zu] erhalten, ihre Auszeichnung ohne lächerliche Anmaßung [zu] theilen, sie in widrigen Schicksalen [zu] trösten, ihre Töchter zu den ihrem Geschlecht unerläßlichen Tugenden [zu] bilden, und über die ersten Jahre ihrer Söhne [zu] wachen.“³¹⁰

Väter hingegen werden von ihrer Erziehungsaufgabe weitgehend freigesprochen:

³⁰³ Vgl. Fuchs, 1997, S. 85-86.

³⁰⁴ Vgl. Weber-Kellermann, 1983, S. 111.

³⁰⁵ Spieker, 1990, S. 72.

³⁰⁶ Melchers, 1929, S. 26.

³⁰⁷ Ebd., S. 29.

³⁰⁸ Vgl. Fuchs, 1997, S. 56.

³⁰⁹ Klencke, 1875, S. 330.

³¹⁰ Campan, 1824/1992, S. VII- VIII.

„Der Mann hat andere Ziele und Pflichten, deßhalb auch andere Anlagen; des Weibes Leben ist die Familie, des Mannes Leben ist die Welt; ihn hat schon die Natur von der leiblichen Pflege seines Kindes entbunden.“³¹¹

Die Mütter erfüllen ihre Aufgabe jedoch nicht immer: Als Repräsentationsfiguren besonders im höheren Bürgertum übergeben sie die Kindererziehung an Dienstpersonal.

Die Söhne gehen bereits mit sechs oder sieben Jahren in eine schulische Institution³¹², Mädchen hingegen sollen, so lange es möglich ist, im Hause bleiben.

„Knaben können weit früher in dieselbe [Schule] geschickt werden als Mädchen, bei denen die Erfahrung gelehrt hat, daß es für ihre Ausbildung besser ist, wenn sie erst später einer Schule, d.h. einer methodischen Erziehung des Geistes und Charakters unterworfen werden.“³¹³

Den Jungen wird es bereits früh erlaubt, Erfahrungen auch außerhalb des häuslichen Umfeldes zu machen:

„Dabei schwang die zukunftsgerichtete Elternidee mit, daß das »feindliche Leben« außerhalb der heilen Familienwelt auf diese Weise in kindlich gemilderter Form schon zeitig in den Erfahrungshorizont der Söhne eingehen sollte, damit sie später gemäß ihrer männlichen Bestimmung gewappnet den Kampf ums Dasein aufnehmen könnten.“³¹⁴

Das Ziel der männlichen Erziehung ist es vor allem, im Jungen Unerschrockenheit, Wagemut, Selbständigkeit und Durchsetzungsvermögen zu wecken.³¹⁵

Auch hier finden sich viele Anknüpfungspunkte an die Fotografien: Die zunehmend emotionale Verbindung zwischen den bürgerlichen Kindern und ihren Eltern macht sich vor allem in den Fotografien der 1880er und 18890er Jahre bemerkbar. Dass Kinder überhaupt für abbildungswürdig gehalten werden zeigt deren Wichtigkeit. Damit übereinstimmend ist ein Anstieg der Kinderfotografien ab 1850 zu verzeichnen.³¹⁶ Das zwiespältige Verhältnis der Eltern zu den Kindern schlägt sich auch auf den Fotografien nieder: Zwar wird den Kindern zunehmend Liebe und Achtung entgegengebracht, jedoch können sich die Kinder vor der Kamera nicht kindgemäß verhalten und werden so abgebildet, wie es die Eltern möchten. Denn Eltern und Gesellschaft haben ganz genaue Vorstellungen davon,

³¹¹ Klencke, 1875, S. 2.

³¹² Vgl. Fuchs, 1997, S. 56.

³¹³ Klencke, 1875, S. 456.

³¹⁴ Budde, 1994, S. 197.

³¹⁵ Vgl. ebd., S. 197.

³¹⁶ Vgl. hierzu Kap. 5.2.

wie Kinder vor der Kamera inszeniert werden sollen. Dazu fotografiert man sie mittels Fixierständer in der richtigen bürgerlichen Pose.

Auch die geschlechtsspezifische Erziehung findet sich auf den Fotografien wieder. Mädchen werden als Hausfrau und Mutter inszeniert; in diesem Zusammenhang ist die Puppe von entscheidender Bedeutung.³¹⁷ Deren Aussehen ist – vor allem für Mädchen im heiratsfähigen Alter – sehr wichtig, deshalb drapiert man die Mädchen ästhetisch im Bild. Noch nicht vorhandene Taille oder Brust werden durch Korsettkleider vorgetäuscht und deren Rolle als Mutter und Hausfrau fotografisch inszeniert.

Jungen hingegen bildet man – im Sinne der späteren Berufswahl – als Soldat oder Gelehrter ab. Sie werden in ihrer zukünftigen Rolle als Familienoberhaupt überlegen und selbstbewusst dargestellt. Ihre außerhäusliche Tätigkeit zeigt sich auch in den Fotografien (Jungen befinden sich bereits in den 1870er Jahren draußen in der Natur oder stehen in der Nähe von Fenstern).

Dies verdeutlicht, dass die Eltern vor der Kamera ein *Wunschbild* ihrer Kinder inszenieren und dass an die Kinder in Form der Fotografien Erwartungen herangetragen werden, die sie zu erfüllen haben.

7.5 Bildungsbenachteiligung der Mädchen in den Schulen

Innerhalb des ausgehenden 19. Jahrhunderts wandelt sich die Familienkindheit mehr zur Schulkindheit. Dort werden den Kindern die bürgerlichen Werte vermittelt wie Gehorsam, Pünktlichkeit, Frömmigkeit und Selbstdisziplin.³¹⁸

Bildung wird entsprechend des bürgerlichen Zeitgeistes als einer „Nutzbarmachung des Menschen für das ökonomisch-soziale Dasein verstanden.“³¹⁹ Besonders die naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer werden gegenüber den Spra-

³¹⁷ Vgl. hierzu Kap. 7.3.

³¹⁸ Vgl. Marefka & Nauck, 1993, S. 197.

³¹⁹ Reble, 181995, S. 255. Vgl. auch: »Bildung«; in: Brunner, O. & Conze, W. & Koselleck, R. (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Bd. 1. Stuttgart 1972, S. 512ff.

chen bevorzugt. Ein positivistisches Bildungsideal tritt hervor, innerhalb dessen auch der Mensch zu einem funktionstüchtigen Wesen erzogen wird.³²⁰

Die Pädagogik in den Schulen zum Ende des 19. Jahrhunderts wird vor allem durch Herbart bestimmt.³²¹ Dieser bemüht sich um eine „wirklich wissenschaftliche Behandlung der Pädagogik.“³²² Psychologie und Philosophie sind Anhaltspunkte für seinen erziehenden Unterricht.³²³ Letzteren sieht er „als Ergänzung von Erfahrung und Umgang.“³²⁴ Innerhalb des Unterrichts - dessen Materie die Wissenschaft ist³²⁵ - soll der Schüler eine „Verschiedenheit des Interesse“³²⁶ ausbilden. Dazu gehören Erkenntnis und Teilnahme.³²⁷ Der Unterricht ist nach bestimmten Stufen gegliedert, die Formalstufen genannt werden.³²⁸

Die Vorstellungen von Bildung sind hinsichtlich der bürgerlichen Mädchen und Jungen äußerst unterschiedlich. Das Bildungsziel der Mädchen ist, „sie auf ihre spätere Funktion als Gattin, Hausfrau und Mutter vorzubereiten.“³²⁹ Die Bürger-töchter werden deshalb zunächst - im Gegensatz zu den Knaben - von Privatlehrern oder Gouvernanten, von der Mutter oder älteren Geschwistern im Haus unterrichtet.³³⁰ Besser gestellte Bürger schicken ihre Töchter auf höhere Töchterschulen, in denen die Mädchen Wissen vermittelt bekommen sollen, das über diese Grundkenntnisse hinausgeht. Letztendlich werden die Mädchen jedoch auch dort hauptsächlich auf ihre bevorstehende Rolle als bürgerliche Repräsentationsfigur vorbereitet.³³¹

Klencke verweist auf die Unterschiede, die zwischen Mädchen- und Knabenschule bestehen:

„[...] während die Knabenschule dem Schüler die Welt öffnet und ihm dieselbe geistig und [...] auch real zeigt, ist die Mädchenschule [...] nichts anderes, als die Erweiterung

³²⁰ Vgl. Reble, 181995, S. 256ff.

³²¹ Vgl. ebd., S. 239.

³²² Ebd., S. 239.

³²³ Vgl. Klattenhoff, K. (Hrsg.): Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbarts. (Regionale Schulgeschichten. Bd. 13). Oldenburg 2007, S. 13.

³²⁴ Herbart, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. (Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Theodor Fritzsche). Leipzig 1907, S. 79.

³²⁵ Vgl. ebd., S. 92.

³²⁶ Ebd., S. 88.

³²⁷ Vgl. ebd., S. 92.

³²⁸ Vgl. Reble, 181995, S. 244.

³²⁹ Fuchs, 1997, S. 80.

³³⁰ Vgl. Budde, 1994, S. 228. Vgl. hierzu außerdem Kap. 7, S. 77.

³³¹ Vgl. Fuchs, 1997, S. 80.

des elterlichen Hauses, der planmäßig forgesetzte Unterricht des Wissens und Beispiels der Mutter.“³³²

Zwar haben sich die Bildungsmöglichkeiten für Mädchen zwischen 1800 und 1870 ausgeweitet und zeugen laut Albisetti von einer „veränderte[n] Haltung gegenüber einer guten Bildung und Erziehung für die Töchter“³³³; dennoch wird dieser weiblichen Bildung nicht sehr viel Wert zugesprochen. Albisetti betont, dass es keine staatlichen Lehrpläne sowie angemessene Kontrollen gibt. „Fächerkanon und Lehrplan markier[t]en [hingegen] das Bildungsprofil“³³⁴ der höheren Knabenschulen. Auch werden naturwissenschaftliche Fächer sowie Griechisch, Latein oder Mathematik in den Mädchenschulen nicht unterrichtet.³³⁵ In den Knabenschulen hingegen wird diesen Fächern eine überragende Bedeutung zugesprochen.³³⁶ Die Schulzeit der Mädchen ist meist kürzer als die der Jungen: Diese bleiben mindestens bis zum 18. oder 19. Lebensjahr in höheren Schulen, während die Mädchen im Alter von 15 oder 16 Jahren die Schulen verlassen.³³⁷ Eine Begründung dafür findet sich bei Klencke:

„Der Knabe soll berufsfähig und muthig, das Mädchen in den Bildungsfächern seines Berufs und Standes verständig, bewandert und liebenswürdig gemacht werden; das übernimmt die Schule für den Knaben ganz, für das Mädchen nur theilweise; deshalb hat ersterer auch für wissenschaftliche Ausbildung und männliche Lebenstüchtigkeit eine längere Schulzeit nöthig als das Mädchen.“³³⁸

Rosenbaum bezeichnet die Ausbildung der Mädchen daher als begrenzt³³⁹ und hebt die Ziellosigkeit dieses Unterrichts hervor:

„Da für die Töchter bürgerlicher Familien eine Berufsausbildung nicht standesgemäß war, fehlte ihrer Ausbildung jene Ernsthaftigkeit, die größere Anstrengungen gelohnt hätte.“³⁴⁰

Auch Budde bemerkt:

„[Die Mädchenausbildung] beschränkte sich auf wenige Kenntnisse, Kompetenzen und Kunstfertigkeiten. Sprunghaftigkeit, Oberflächlichkeit, Zufälligkeit, Wissenschaftsferne

³³² Klencke, 1875, S. 456-457.

³³³ Albisetti, 2007, S. 45.

³³⁴ Albisetti, J. C. & Lundgreen, P.: Höhere Knabenschulen. In: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4. München 1991, S. 253.

³³⁵ Vgl. Albisetti, 2007, S. 46.

³³⁶ Vgl. Albisetti & Lundgreen, 1991, S. 254-262.

³³⁷ Vgl. Albisetti, 2007, S. 46.

³³⁸ Klencke, 1875, S. 456.

³³⁹ Vgl. Rosenbaum, 1990, S. 362.

³⁴⁰ Ebd., S. 363.

und weitgehend fehlende Planmäßigkeit und Normierung zeichneten das Curriculum aus.“³⁴¹

Man lehrt den Mädchen englische und französische Sprache, Literatur, Anstands- und Haushaltsunterricht sowie Geschichte, damit die Mädchen den Erwartungen einer Salondame gerecht werden.³⁴² Außerdem lernen sie Klavierspielen, Singen, Handarbeit und Aquarellmalerei. Dabei werden die Fächer und Lehrbücher für Mädchen entsprechend ihres *weiblichen Wesens* aufbereitet.³⁴³ Auch Friedrich sieht einen starken Zusammenhang zwischen den Wesenszuschreibungen der Frau und deren Bildung:

„Neben dieser generellen Eingrenzung der (Aus-) Bildungsmöglichkeiten der Stipendiatinnen und Zöglinge durch „die Bestimmung“ der Frau bildeten die Annahmen über „das Wesen“ der Frau eine weitere Schranke gegen eine tiefergehende Wissensvermittlung.“³⁴⁴

Die höheren Mädchenschulen gliedern sich in private und städtische Schulen. Dabei obliegen die privaten meistens der Leitung einer Frau und differieren stark untereinander. Vor allem Karoline Rudolphi und Betty Gleim sind hier als Gründerinnen der bekanntesten Privatschulen³⁴⁵ und „Pionierinnen der Mädchenbildung“³⁴⁶ zu nennen. Da die Gründung städtischer Schulen oft auf Widerstand trifft – die Auffassung, die häusliche Bildung einer schulischen vorzuziehen, ist in dieser Zeit weit verbreitet³⁴⁷ – sind städtische Schulen weniger verbreitet als private.

Das Bildungsziel an beiden Schulen ist jedoch dasselbe: „eine geschlechtsspezifische Allgemeinbildung zur Vorbereitung der Mädchen auf Ehe, Haushalt und Mutterschaft.“³⁴⁸

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – die gekennzeichnet ist durch ein Bemühen, die Mädchenbildung zu verbessern – verdrängen neue Fächer wie Kunstgeschichte, Mythologie und Literatur sowie Fremdsprachen die Handarbeit, die Anfang des 19. Jahrhunderts noch die Hälfte des Unterrichts ausmacht. Für Reble ist

³⁴¹ Budde, 1994, S. 227.

³⁴² Vgl. Rosenbaum, 1990, S. 362. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang auf: Mehner.

³⁴³ Vgl. Budde, 1994, S. 227. Vgl. hierzu außerdem Kap. 7.2.

³⁴⁴ Friedrich, 1999, S. 211.

³⁴⁵ Vgl. Albisetti, 2007, S. 53.

³⁴⁶ Käthner, M. & Kleinau, E.: Höhere Töchter Schulen um 1800. In: Kleinau, E. & Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1. Frankfurt [u.a.] 1996, S. 400f.

³⁴⁷ Vgl. Albisetti, 2007, S. 50-60.

³⁴⁸ Ehrich, K.: Stationen der Mädchenbildung. Ein Ländervergleich. In: Kleinau, E. & Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2. Frankfurt [u.a.] 1996, S. 129.

das ein Symptom dafür, „daß die Frau um eine selbständige und gleichberechtigte Rolle im sozialen Ganzen zu ringen beginnt.“³⁴⁹ Aufgrund der sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen werden Frauen berufstätig und das soziale Gefüge formt sich allmählich neu. Damit zusammenhängend sieht Reble die Frauenbewegung in der Mitte des 19. Jahrhunderts, „die für die Frau mehr Freiheit, bessere Ausbildung und mehr Raum im öffentlichen Leben erstrebt.“³⁵⁰ Im Zuge dieser Umstrukturierungen verändert sich auch die Mädchenbildung:

„Damit Frauen aus dem Bürgertum einen „standesgemäßen“ Beruf ergreifen können, muß ihnen der Zugang zu höheren Schulen - Gymnasien und Universitäten - ermöglicht werden.“³⁵¹

Vor allem die Bildungsbenachteiligung gegenüber den Jungen wird kritisiert:

„Das im Vergleich zu den Knabenschulen eingeschränkte Lehr- und Lernprogramm der Mädchenschulen und Erziehungsinstitute, die Überbetonung des religiösen, sprachlichen und ästhetischen Bereichs, des mechanischen Nachahmens vorgegebener Muster, die Vernachlässigung formaler und naturwissenschaftlicher Bildung stieß bei Frauen von Anfang an auf Kritik.“³⁵²

Albisetti betont allerdings, dass die Bestrebungen um eine Verbesserung der Mädchenbildung seit Mitte der 1860er Jahre bis 1880 verloren gehen.³⁵³ Er hebt dabei vier Aspekte hervor, die sich innerhalb der Reformliteratur etablieren:

„(1) Die Betonung von gleichen Rechten für Frauen führte zu der Forderung, dass Mädchen eine grundsätzlich gleiche Bildung wie Jungen erhalten sollten. (2) Es wurde der Wunsch geäußert, dass Mädchen effektiver auf ihre Bestimmung als Ehefrauen und Mütter vorbereitet werden sollten. (3) Junge Frauen, die nicht heirateten, sollten adäquat auf einen Beruf vorbereitet werden. (4) Es bestand ein Interesse daran, die akademischen Qualitäten der höheren Mädchenschulen zu verbessern, ohne sie gleichzeitig in berufsbildende Schulen umzuwandeln oder Knabengymnasien zu imitieren.“³⁵⁴

Trotz aller Bemühungen werden eine humanistische Bildung für Mädchen und die damit verbundene Angleichung an die höhere Knabenschule 1872 in Weimar verwehrt. Lateinisch und Griechisch - Zugangsvoraussetzung für ein Universitätsstudium - sowie naturwissenschaftliche Fächer lehnt man mit der Begründung ab, dass sie mit dem Wesen der Frau nicht übereinstimmen würden.³⁵⁵

³⁴⁹ Reble, 181995, S. 270.

³⁵⁰ Ebd., S. 270.

³⁵¹ Fuchs, 1997, S. 84.

³⁵² Friedrich, 1999, S. 381.

³⁵³ Vgl. Albisetti, 2007, S. 115.

³⁵⁴ Ebd., S. 117.

³⁵⁵ Vgl. ebd., S. 131-132.

Dennoch werden in der Folge „des preußischen Kulturkampfes“³⁵⁶ mehr öffentliche höhere Mädchenschulen gegründet. Die 1890er Jahre offenbaren weitere Erfolge für die Mädchenbildung: Vereinzelt etablieren sich private Mädchengymnasien. Albisetti sieht Helene Lange als entscheidende Wegbereiterin für diesen Erfolg. Sie kämpft für „die professionelle Tätigkeit von Frauen im Bildungswesen“ und äußert „eine feministische Kritik am männlich geprägten Kultur- und Bildungsverständnis.“³⁵⁷ 1889 gründet Lange Realkurse, die 1893 in Gymnasialkurse umgestaltet werden. 1891 wird dann vom „Verein Frauenbildungsreform“ in Karlsruhe ein Mädchengymnasium gegründet, das sich am Reformgymnasium für Jungen orientiert.³⁵⁸ Es folgen Gründungen weiterer Mädchengymnasien.

Bürgerliche Jungen haben im 19. Jahrhundert also insgesamt bessere Chancen auf eine fundierte Bildung: Sie werden nach der Vorschule auf ein Knabengymnasium geschickt, um Abitur zu machen und danach studieren zu können. Das Gymnasium ist dabei Voraussetzung für den Reserveoffizierstitel, den die meisten Jungen anstreben und Grundlage für die Bildung, die zur Zugehörigkeit in der bürgerlichen Gesellschaft notwendig ist. Denn durch Bildung ist es dem Bürgertum möglich, sich von den anderen Schichten abzugrenzen.³⁵⁹

„Der prestigeträchtige Gymnasialbesuch eines Kindes verhalf zur Erhebung und Erhöhung des bürgerlichen Status, [...] [und] in der Regel kam den männlichen Sprößlingen diese ehrenvolle Aufgabe zu.“³⁶⁰

Alleine die Gymnasien bereiten auf akademische Berufsarten vor³⁶¹ und händigen höhere Berechtigungen aus, die als Zugangsvoraussetzung für die Berufslaufbahn gelten. Klencke beschreibt die Fächer, in denen die Jungen unterrichtet werden:

„Die Schule des Knaben hat als höchstes Ziel die intellektuelle und nationale Bildung vor Augen, aber ehe der höhere Weg dahin erreicht wird, soll sich die Anschauung an der großen Vergangenheit des Alterthums, an der antiken Geschichte des Heldenthums, der Vaterlandsliebe, der Schönheit begeistern und zugleich an den Sprachen des Alterthums die Denkkraft üben; dann soll die deutsche Geistes- und Volks-Geschichte den Sinn für das nationale Leben erwecken und die reale Wissenschaft durch Geographie, Naturkunde

³⁵⁶ Ebd., S. 159.

³⁵⁷ Jacobi, zitiert nach Kleinau, E.: Gleichheit oder Differenz? Theorien zur Höheren Mädchenbildung. In: Kleinau, E. & Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2. Frankfurt [u.a.] 1996, S. 116.

³⁵⁸ Vgl. Albisetti, 2007, S. 229ff.

³⁵⁹ Vgl. Rosenbaum, 1990, S. 361-362.

³⁶⁰ Budde, 1994, S. 231.

³⁶¹ Vgl. Albisetti & Lundgreen 1991, S. 241.

[...] vorbereitet durch die Mathematik [...] die Kenntniß von den Erscheinungen und Bedingungen der Welt erweitern.“³⁶²

Der Junge soll männlich gemacht werden, um „mit den Schwierigkeiten des Lebens kämpfen zu können.“³⁶³ Vor allem Leistung, Disziplin und Gehorsam sind in der Schule die Prämissen, denn Bildung gilt als Bedingung für sozialen und beruflichen Aufstieg.³⁶⁴

Die unterschiedlichen Bildungsvorstellungen hinsichtlich Mädchen und Jungen schlagen sich auch auf den Fotografien nieder. Mädchen erscheinen in den 1870er Jahren vornehmlich in einem geschlossenen Raum, während Jungen auch draußen in der Natur gezeigt werden oder in der Nähe eines Fensters stehen. Dieses weist auf die außerhäusliche Tätigkeit des Jungen hin. Ihm wird es demzufolge gebilligt, die Welt auch außerhalb des häuslichen Umfeldes zu erkunden.

Das Mädchen reduziert man fotografisch auf seine Rolle als Gattin, Hausfrau und Mutter. Einen Hinweis auf Bildung findet sich auf den Fotografien – im Gegensatz zu den Jungenfotografien – nicht. Das Aussehen der Mädchen rückt in den Vordergrund. Sie haben ihre Rolle als Repräsentationsfigur zu erfüllen, was auch auf den Fotografien deutlich wird: Dort werden sie als kleine Salondamen inszeniert, die keusch und hübsch vor der Kamera stehen. Keine der Fotografien verweist auf eine Tätigkeit der Mädchen, so dass der Eindruck entsteht, sie seien passive Wesen.

Die Bildungsvorstellungen der Jungen zeigen sich hingegen eindeutig auf den Fotografien: Sehr häufig werden sie deshalb mit einem Buch oder stehend neben einem Sekretär abgebildet. Sowohl Buch als auch Sekretär verweisen dabei auf eine Belesenheit und Bildung der Jungen. Zudem zeigen sich Jungen aktiver und selbstbewusster vor der Kamera als Mädchen, wodurch die Tatkraft und Männlichkeit der Jungen betont wird. Bereits vor der Kamera werden Jungen folglich gebildet und als mitten im Leben stehend inszeniert. Die Erfolge im Kampf um eine verbesserte Mädchenbildung zeigen sich in Abbildung 57: Das Mädchen steht selbstbewusst im Bild und liest in einem Buch, während die Puppe in der Ecke liegt. Leider lässt sich im Fundus keine ähnliche Abbildung finden, die derart aussagekräftig die Bildung der Mädchen betont.

³⁶² Klencke, 1875, S. 462-463.

³⁶³ Ebd., S. 463.

³⁶⁴ Vgl. Budde, 1994, S. 206-209.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Ziel dieser vorliegenden Arbeit ist es, Geschlechterrollen bürgerlicher Kinder auf Atelierfotografien zu untersuchen. Das Verfahren der „seriell-ikonografischen Fotoanalyse“ von Pilarczyk und Mietzner erweist sich dabei als eine geeignete Methode, den Bildfundus auf Differenzen in der Darstellung von Mädchen und Jungen hin zu untersuchen. Der Ansatz ermöglicht es, Fotografien als kulturelle Phänomene ernst zu nehmen; denn durch die ganzheitliche Betrachtung des fotografischen Bildes werden Zusammenhänge deutlich, die durch andere Methoden wie die der Realienkunde oder die der Funktionsanalyse nicht beachtet werden können.

Die Offenheit der Methode gestattet es, das Verfahren an das jeweilige Forschungsinteresse anzupassen.

Diese Arbeit leistet damit einen entscheidenden Beitrag zur Diskussion um den *iconic turn*. Es wird deutlich, dass sich auch die Erziehungswissenschaft der visuellen Kultur öffnen muss, denn in Bildern sind wichtige pädagogische Informationen enthalten, die sich in dieser Form *nicht* in der literarischen Kultur finden lassen.

Die synchron durchgeführte Betrachtung des Bildfundus zeigt, dass Mädchen wie auch Jungen auf Atelierfotografien der 1870er bis 1890er Jahre in ihrer Darstellung dem Geschlecht entsprechend inszeniert werden. Die Fotografien veranschaulichen, wie sehr die Kinder durch enggeschnürte Kleidung, Spielzeuge oder Fixierständer in bestimmte geschlechtsspezifische Rollen gezwungen werden. Mittels Retusche wird vorgetäuscht, der Junge könne bereits im Kleinkindalter in einer als bürgerlich geltenden, aufrechten und selbstbewussten Pose stehen. Gesichter werden durch Weichzeichnung verschönert, um den Anschein zu erwecken, dass Mädchen immer hübsch aussähen und reine, strahlende Haut hätten. Fotografisch simuliert man also *Wunschbilder* vom Mädchen- und Jungen-Sein. Damit stellen Fotografien selbst ein *Erziehungsmittel* zur Weiblich- und Männlichkeit dar, denn sie zeigen einen Wunschzustand vom Mädchen- und Jungen-Sein, der als Vorbild fungieren soll.

Die Untersuchung macht zudem deutlich, wie sehr sich unterschiedliche Einflussgrößen wie Erziehungskonzepte, sozio-kultureller Kontext und technische Fort

schritte der Fotografie untereinander beeinflussen und sich in visueller Form auf den Fotografien niederschlagen. Das fotografische Bild vom Kind ist demnach ein Zusammenspiel unterschiedlichster Faktoren und ändert sich im Laufe der Zeit. Dies veranschaulicht, dass die Fotografie durchaus in der Lage ist, einen historischen Wandel aufzuzeigen.

Aufgrund der Verflochtenheit der einzelnen Determinanten ist es für mich daher sehr wichtig, den kulturellen Zusammenhang des jeweiligen Bildes zu berücksichtigen, denn fehlendes Kontextwissen kann nur durch das Sichten von Literatur ergänzt werden. Erst dadurch ist eine zeitgemäße Lesart des Bildes möglich. Diese Kontextualisierung vor der Besprechung der Fotografien spielt innerhalb des Ansatzes von Pilarczyk und Mietzner jedoch eine untergeordnete Rolle.

Der Ansatz der Autorinnen ermöglicht es *nicht*, Einzelschicksale und reale Lebensbedingungen der Kinder zu rekonstruieren. Das Wissen um die Vorstellung von Kindheit wird deduktiv aus den Entstehungsdeterminanten abgeleitet und vor diesem Hintergrund interpretiert. Wie das jeweilige Kind tatsächlich erzogen und gesehen wurde, bleibt allerdings ungewiss.

Ebenso setzen die starken Inszenierungen der Kinder Interpretationsgrenzen: Persönlichkeitsmerkmale des einzelnen Kindes kann man aus dem Fotobestand nicht herauslesen. Fotografien halten eben *nicht* ein selbstbestimmtes Leben oder eine ungezwungene Kindheit mit freier Persönlichkeitsentfaltung fest. Hier sehe ich eine deutliche Verwendungseinschränkung des gesichteten Materials, denn die Kinder befinden sich zum Zeitpunkt der Aufnahme in einer *Scheinwelt*. Diese Scheinwelt reflektiert dennoch Auffassungen, die – bewusst und auch unbewusst – vom Fotografen und von Eltern intendiert sind. Die Untersuchung liefert demnach Ergebnisse, die vornehmlich (Wunsch-)Vorstellungen von Kindheit wiedergeben.

Als ein wesentliches Indiz für die fotografische Rolleninszenierung der Kinder haben sich Requisiten (*Spielzeuge*) erwiesen, mit denen Mädchen und Jungen abgebildet werden. Mädchen fotografiert man sehr häufig mit Puppen. Der Einbezug der Literatur macht deutlich, dass der Puppe eine sehr wichtige Funktion im Sozialisationsprozess des Mädchens zugeschrieben wird und sie vor allem dazu dienen soll, bestimmte häusliche und mütterliche Fähigkeiten zu erlernen. Mit ihrer Hilfe

wächst das Mädchen folglich in seine *Rolle* hinein. Dass die Puppe dabei Vorbildcharakter besitzt, wird auch auf Fotografien deutlich: Mädchen und Puppe ähneln sich sehr häufig in Kleidung und Frisur. Das Spielzeug wird folglich als *Symbol* vom Fotografen eingesetzt, das auf die Rolle des Kindes hinweisen soll. Auch Jungen werden mit ganz bestimmten *wesenshaften* Requisiten abgebildet, vor allem mit Gewehr, Buch, Pferd und Peitsche. Besonders eine militärische Inszenierung dominiert auf den Fotografien. Diese Spielzeuge finden sich auch in der Literatur und dienen ebenso wie im Falle der Mädchen dazu, die Jungen spielerisch in ihre Rolle hineinwachsen zu lassen. Zudem wird deutlich, dass die Spielzeuge der Jungen auf den Fotografien facettenreicher sind als die der Mädchen.

Mädchen und Jungen werden jedoch nicht nur durch verschiedene Requisiten in Rollen inszeniert, sondern auch durch die Bildästhetik. Der Fotograf setzt Mädchen vermehrt als ästhetische Bildelemente ein: Sie werden in die Bildkomposition integriert, verschwimmen mit der Vignettierung, halten Blumen in den Händen oder man platziert sie dekorativ im Bild. Jungen hingegen fotografiert man nahezu ausschließlich in Ganzkörperansicht, sie müssen insgesamt mehr Haltung bewahren als Mädchen, die im Bild auch sitzen dürfen. Diese Ganzkörperansicht soll die Bedeutsamkeit und Überlegenheit der Jungen betonen.

Auch der Blick auf die Literatur macht deutlich, dass die Gesellschaft den Geschlechtern bestimmte Wesensarten zuschreibt, die durch die Natur legitimiert seien. Diese Geschlechterzuschreibungen wirken sich vor allem auf die Erziehung der bürgerlichen Kinder aus. Dabei wird die Frau oft als passiv und dekorativ aufgefasst, während der Mann als aktiv und gebildet gesehen wird. Die Fotografien spiegeln also auch diese in der Gesellschaft verankerten Geschlechtszuschreibungen wider. Der Fotograf ist nämlich von idealen gesellschaftlichen Vorstellungen geprägt und kommt den Wünschen der Eltern nach einer geeigneten geschlechtsspezifischen Repräsentation ihrer Kinder nach.

Die Fotografien veranschaulichen damit, wie sehr die Kinder in das Repräsentationsbedürfnis der bürgerlichen Gesellschaft eingebunden sind. Bürgerliche Eltern haben scheinbar kein Interesse daran, ihre Kinder individuell abzubilden, sondern sie kreieren Wunschbilder ihrer Kinder, die vornehmlich dem Vorzeigen dienen.

Auch durch wesenshafte Posen oder Mimiken der Abgebildeten werden Kinder mit bestimmten Charakterzügen gezeigt: Mädchen erscheinen liebevoll, zurückhaltend und vor allem hübsch; Jungen hingegen selbstbewusst, überlegen und stolz. Auch Fotografien, die beide Geschlechter abbilden, betonen kompositorisch diese Geschlechterrollen. Während der Junge häufig in der Rolle des Oberhauptes und Beschützers gezeigt wird, arrangiert man das Mädchen schwach und hilfsbedürftig im Bild.

Innerhalb der bürgerlichen Gesellschaft erziehen die bürgerlichen Eltern ihre Kinder geschlechtsspezifisch, um sie auf ihre späteren Rollen vorzubereiten. Dabei gewöhnen sie die Mädchen früh an die Vormachtstellung des Mannes. Mädchen halten sich vor allem im Haus auf, während den Jungen zugestanden wird, außerhäusliche Erfahrungen zu machen. Als Salondamen präsentieren die Mädchen hingegen die Familie und müssen deshalb vor allem hübsch aussehen – eine Aufgabe, die sie auch auf den Fotografien erfüllen. Auf deren Bildung wird nicht sehr viel Wert gelegt, was sich besonders in den Fotografien der 1870er Jahre zeigt. Dort kontrastieren die Darstellungen der Mädchen mit denen der Jungen, die als Requisiten sehr oft Bücher bei sich haben. Auch die Literatur bestätigt, dass Mädchen in dieser Zeit weniger Chancen auf eine fundierte Bildung haben als Jungen.

Der Bildfundus zeigt somit, dass Atelierfotografien durch die ewiggleichen Darstellungsweisen der Kinder in höchstem Maße standardisiert sind und stereotype Bilder vom Mädchen- und Jungen-Sein entwerfen. Fotografen besitzen anscheinend einen Fundus an Mädchen- und Jungenrequisiten und haben genaue Vorstellungen davon, wie sie die Kinder im Bild positionieren.

Es wird deutlich, dass eine Gesellschaft ein genaues Bild von Kindheit und Geschlecht hat und dass sich dieser Kindheitsbegriff stetig im Wandel befindet: Ab den 1880er Jahren inszeniert man Kinder – parallel mit reformpädagogischem Denken – nicht mehr als kleine Erwachsene, sondern als süße, naturverbundene, unschuldige und engelsgleiche Wesen mit großen Augen, runden Gesichtszügen und berüschten Kleidern. Engelhaftigkeit avanciert damit zum Schönheitsideal. Diese Sichtweise vom Kind als *Engelswesen* ist bis in die Gegenwart relevant: Die Kunstfotografin Anne Geddes zum Beispiel, die für ihre Babyfotografien bekannt ist, inszeniert Kleinkinder als niedliche und unschuldige Engel mit Flügeln.

Auch zeigt sich anhand der heutigen Puppen, dass der leicht geöffnete Mund - wie es in den Mädchenfotografien häufig der Fall ist - bei Kindern als süß und niedlich gilt.

Die Fotografie zeichnet sich auf Grundlage der Erfahrung dieser Arbeit für die Erziehungswissenschaft als eine immer wichtiger werdende Quelle aus: Sie offenbart ein breites Verwendungsspektrum und ermöglicht durch ihre Überdetermination, dass unterschiedliche Frageschwerpunkte an sie herangetragen werden können. Vor allem aber konserviert sie viele *nebensächliche Details* wie Gestik, Mimik, Posen und Bildgestaltung durch den Fotografen sowie Perspektiven oder Haltungen der Abgebildeten, welche relevante pädagogische Themen für die Bildungsforschung offenbaren.

Es stellt sich heraus, dass Geschlechtszuschreibungen nicht nur durch Literatur, sondern vor allem durch *Fotografie* konstituiert und verbreitet werden. Inwieweit diese Vorstellungen von Mädchen- und Jungen-Sein jedoch der Realität entsprechen, lässt sich an weiteren Untersuchungen überprüfen. So können zum Beispiel anhand von Amateurfotografien, die gegen Ende des 19. Jahrhunderts mit der Erfindung der Amateurkamera von Kodak aufkommen, andere Vorstellungen von Kindheit untersucht werden. Diese Fotografien sind nicht derart standardisiert und inszeniert wie Atelierfotografien und präsentieren somit private Einblicke in die Kindheit, die nicht von gesellschaftlichen Repräsentationszwängen geprägt werden. Denn mit Hilfe der Amateurkamera, die tragbar und überall einsetzbar ist, können nun auch Eltern ihre Kinder fotografieren.

Der Vorteil der dargebotenen Untersuchung ist, dass die Vorgehensweise beliebig wiederholt und somit für weitere Untersuchungen genutzt werden kann. Folglich lässt sich zum Beispiel der Wandel des fotografischen Kindheitsbildes im 20. Jahrhundert mittels einer diachronen Analyse untersuchen. Es wäre auch denkbar, gegenwärtige Fotografien auf eine geschlechtsspezifische Inszenierung hin zu untersuchen und diese Ergebnisse mit denen der vorliegenden Arbeit zu vergleichen. Der von mir zusammengestellte Bildfundus bietet dafür eine geeignete Grundlage.

In diesem Zusammenhang ist auf die heutige Möglichkeit der Bildveränderung hinzuweisen: Heutzutage können Fotografen wie auch Amateure mittels digitaler Fototechnik ihre Fotografien sehr stark verändern und manipulieren. Damit stellt sich

die Frage der Authentizität. Dennoch zeigen sich auch in diesen Fotografien Sichtweisen von Kindheit, denn sie werden aus den gleichen Beweggründen wie zum Zeitpunkt des behandelten Bildmaterials verändert; das heißt also, dass auch heute noch sozio-kulturelle Determinanten inszeniert werden, die auf bestimmte Erziehungskonzepte hinweisen. Darin offenbart sich ein weiterer Vorteil der Fotografie für die Erziehungswissenschaft, denn in Fotografien manifestieren sich zeitgenössische Wertevorstellungen einer Gesellschaft, die erst Jahrzehnte später in der Pädagogik auf breiter Basis zum Vorschein treten.

Anhang

Abbildungen



Abbildung 1



Abbildung 2



Abbildung 3



Abbildung 4



Abbildung 5



Abbildung 6



Abbildung 7



Abbildung 8



Abbildung 9



Abbildung 10



Abbildung 11



Abbildung 12



Abbildung 13



Abbildung 14



Abbildung 15



Abbildung 16



Abbildung 17

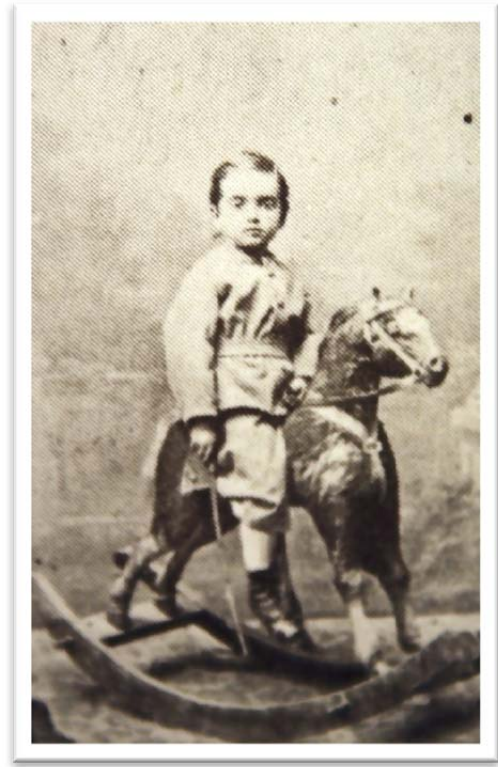


Abbildung 18



Abbildung 19



Abbildung 20



Abbildung 21



Abbildung 22



Abbildung 23



Abbildung 24



Abbildung 25



Abbildung 26



Abbildung 27



Abbildung 28



Abbildung 29



Abbildung 30



Abbildung 31



Abbildung 32



Abbildung 33



Abbildung 34



Abbildung 35



Abbildung 36



Abbildung 37



Abbildung 38



Abbildung 39



Abbildung 40



Abbildung 41



Abbildung 42



Abbildung 43



Abbildung 44



Abbildung 45



Abbildung 46



Abbildung 47



Abbildung 48



Abbildung 49



Abbildung 50



Abbildung 51



Abbildung 52



Abbildung 53



Abbildung 54



Abbildung 55



Abbildung 56



Abbildung 57



Abbildung 58



Abbildung 59



Abbildung 60



Abbildung 61

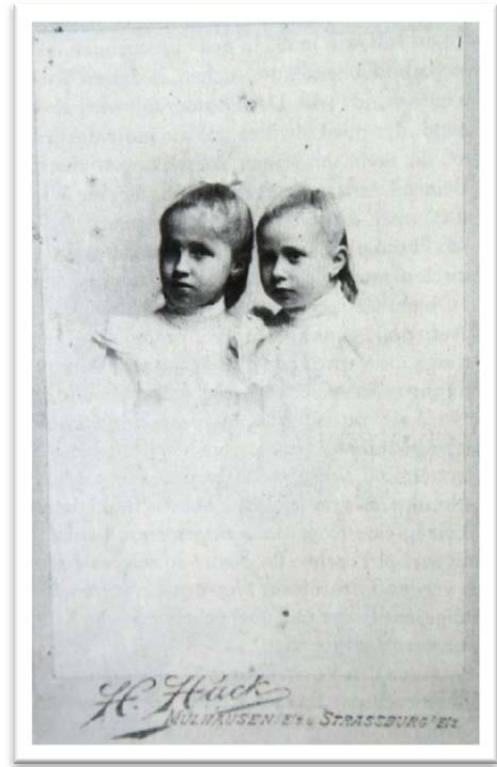


Abbildung 62



Abbildung 63



Abbildung 64



Abbildung 65



Abbildung 66



Abbildung 67



Abbildung 68



Abbildung 69



Abbildung 70



Abbildung 71



Abbildung 72



Abbildung 73



Abbildung 74



Abbildung 75



Abbildung 76



Abbildung 77



Abbildung 78



Abbildung 79



Abbildung 80



Abbildung 81



Abbildung 82



Abbildung 83



Abbildung 84



Abbildung 85



Abbildung 86

Quellen

Literaturverzeichnis

- Albisetti, J. C. & Lundgreen, P.:* Höhere Knabenschulen. In: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4. München 1991.
- Albisetti, J. C.:* Mädchen- und Frauenbildung im 19. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2007.
- Ariès, P.:* Geschichte der Kindheit. München ¹⁵2003.
- Berg, C.:* Familie, Kindheit, Jugend. In: Berg, C. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. 4. München 1991.
- Boehm, G. :* Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder. In: Maar, C. & Burda, H. (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln ²2004.
- Bourdieu, P.:* Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main ⁵1994.
- Bredenkamp, H.:* Drehmomente - Merkmale und Ansprüche des Iconic Turn. In: Maar, C. & Burda, H. (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln ²2004.
- Breuss, S.:* „Wertpapiere des Familienglücks“. Familienfotografien im 19. und 20. Jahrhundert. In: Vavra, E. & Ehmer, J. & Rünzler, D. [u.a.]: Familie. Ideal und Realität. (Niederösterreichische Landesausstellung. Barockschloß Riegersburg). Horn ¹1993.
- Breymayer, U.:* Geordnete Verhältnisse. Private Erinnerungen im kaiserlichen Reich. In: Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Deutsche Fotografie. Macht eines Mediums 1870-1970. Köln 1997.
- Brunner, O. & Conze, W. & Koselleck, R. (Hrsg.):* Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Bd. 1. Stuttgart 1979.
- Budde, G.-F.:* Auf dem Weg ins Bürgerleben. (Bürgertum. Beiträge zur europäischen Gesellschaftsgeschichte. Bd. 6). Göttingen 1994.
- Buehler, O.:* Atelier und Apparat des Photographen. Praktische Anleitung zur Kenntniss der Konstruktion und Einrichtung der Glashäuser, der photographischen Arbeitslokalitäten und des Laboratoriums. Ausführliche Darstellung des gesamten optischen, chemischen und technischen Apparats nach dem gegenwärtigen Stande der photographischen Technik. Anweisung zur Anwendung, zur Prüfung und Beurtheilung der Leistungsfähigkeit der optischen Apparate vom Standpunkte der Praxis (1869). Hannover 1994.

- Burda, H.:* »Iconic Turn weitergedreht« - Die neue Macht der Bilder. In: Maar, C. & Burda, H. (Hrsg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004.
- Campan, J. L.:* Die häusliche Erziehung vorzüglich des weiblichen Geschlechts von dem ersten Lebensjahre bis in das reifere Alter (1842). (Übersetzung und Bearbeitung von Wilhelmine von Gersdorf. Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung. Bd. 7). Paderborn 1992.
- Campe, J. H.:* Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron (1796). (Quellen und Schriften zur Geschichte der Frauenbildung. Bd. 3). Paderborn 1988.
- De Mause, L. (Hrsg.):* Hört ihr die Kinder weinen. Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit. Frankfurt am Main 1980.
- Deutsche Gesellschaft für Photographie (Hrsg.):* Photographische Correspondenz. Internationale Zeitschrift für wissenschaftliche und angewandte Photographie und die gesamte Reproduktionstechnik. Offizielles Organ der Deutschen Gesellschaft für Photographie in Köln, der Photographischen Gesellschaft in Wien und der Höheren Graphischen Bundes-Lehr- und Versuchsanstalt in Wien. 2 (8) Darmstadt [u.a.] 1865. [zitiert nach Peters, U.: Die beginnende Fotografie und ihr Verhältnis zur Malerei. In: Museen der Stadt Köln (Hrsg.): „In unnachahmlicher Treue“. Photographie im 19. Jahrhundert – ihre Geschichte in den deutschsprachigen Ländern. Köln 1979.]
- Disdèri, A. A. E.:* Praxis und Ästhetik der Porträtphotographie (1862). In: Wiegand, W. (Hrsg.): Die Wahrheit der Porträtphotographie. Klassische Bekenntnisse zu einer neuen Kunst. Frankfurt am Main 1981.
- Dubois, P.:* Der Fotografische Akt: Versuch über ein theoretisches Dispositiv. (Schriftenreihe zur Geschichte und Theorie der Fotografie. Bd. 1). Amsterdam [u.a.] 1998.
- Ehrich, K.:* Stationen der Mädchenbildung. Ein Ländervergleich. In: Kleinau, E. & Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2. Frankfurt [u.a.] 1996.
- Enderlin, M.:* Das Spielzeug in seiner Bedeutung für die Entwicklung des Kindes. In: Koch, J. L. A. & Trüper, J. & Martinak, E. [u.a.] (Hrsg.): Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. (Beiheft zur »Zeitschrift für Kinderforschung«). H. 24. Langensalza 1907.
- Freund, G.:* Photographie und bürgerliche Gesellschaft. Eine kunstsoziologische Studie. München 1986.

- Frevert, U.*: Bürgerliche Familie und Geschlechterrollen: Modell und Wirklichkeit. In: Niethammer, L. & Frevert, U. & Medick, H. [u.a.]: Bürgerliche Gesellschaft in Deutschland. Historische Einblicke, Fragen, Perspektiven. Frankfurt am Main 1990.
- Friedrich, M.*: „Ein Paradies ist uns verschlossen...“. Zur Geschichte der schulischen Mädchenerziehung in Österreich im „langen“ 19. Jahrhundert. Wien [u.a.] 1999.
- Fuchs, M.*: „Wie sollen wir unsere Kinder erziehen?“ Bürgerliche Kindererziehung im Spiegel der populärpädagogischen Erziehungsratgeber des 19. Jahrhunderts. Wien 1997.
- Fuhs, B.*: Fotografie und qualitative Forschung. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.] 1997.
- Gestrich, A. & Kraue, J.-W. & Mitterauer, M.* (Hrsg.): Geschichte der Familie. Europäische Kulturgeschichte. Bd. 1. Stuttgart 2003.
- Hägele, U.*: Rezension von: Pilarczyk, U. & Mietzner, U.: Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn 2005. (Veröffentlicht 2006). URL: http://www.fachportal-paedagogik.de/hbo/hbo_set.html?Id=469 (21.08.2008).
- Hardach-Pinke, I. & Hardach, G.* (Hrsg.): Deutsche Kindheiten 1700-1900. Autobiographische Zeugnisse. Kronberg [u.a.] 1978.
- Hausen, K.*: Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“- Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Neue Forschungen. (Industrielle Welt. Schriftenreihe des Arbeitskreises für moderne Sozialgeschichte. Bd. 21). Stuttgart 1976.
- Hein, A. K.*: Perspektiven auf Kindheit im chronologischen Wandel. Die kulturkritische Perspektive als Herausforderung für die Grundschule im 21. Jahrhundert. (Beiträge zur Welt der Kinder. Bd. 12). Münster 2004.
- Herbart, J. F.*: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. (Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Theodor Fritsch). Leipzig 1907.
- Hoerner, L.*: Das Photographische Gewerbe in Deutschland 1839-1914. Düsseldorf 1989.

- Jäger, J.:* Gesellschaft und Photographie. Formen und Funktionen der Photographie in Deutschland und England 1839-1860. (Sozialwissenschaftliche Studien. H. 35). Opladen 1996.
- Jäger, J.:* Photographie: Bilder der Neuzeit. Einführung in die Historische Bildforschung. (Historische Einführungen. Bd. 7). Tübingen 2000.
- Jacobi, J.:* »Mütterlichkeit« und »natürliche« Begabung zur Erziehung. In: Interdisziplinäre Forschungsgruppe Frauenforschung (IFF) (Hrsg.): La Mamma! Beiträge zur sozialen Institution Mutterschaft. Bielefeld 1989. [zitiert nach Kleinau, E.: Gleichheit oder Differenz? Theorien zur Höheren Mädchenbildung. In: Kleinau, E. & Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2. Frankfurt [u.a.] 1996.]
- Jonach, M.:* Väterliche Ratschläge für bürgerliche Töchter. Mädchenerziehung und Weiblichkeitsideologie bei Joachim Heinrich Campe und Jean-Jacques Rousseau. (Aspekte Pädagogischer Innovation. Bd. 22). Frankfurt am Main 1997.
- Käthner, M. & Kleinau, E.:* Höhere Töcherschulen um 1800. In: Kleinau, E. & Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1. Frankfurt [u.a.] 1996.
- Kempe, F.:* Nachwort. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund 1989.
- Key, E.:* Das Jahrhundert des Kindes (1900). Weinheim [u.a.] 2000.
- Klattenhoff, K. (Hrsg.):* Beiträge zu schulpädagogischen Grundsätzen Johann Friedrich Herbart's. (Regionale Schulgeschichten. Bd. 13). Oldenburg 2007.
- Kleinau, E.:* Gleichheit oder Differenz? Theorien zur Höheren Mädchenbildung. In: Kleinau, E. & Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2. Frankfurt [u.a.] 1996.
- Klencke, H.:* Die Mutter als Erzieherin ihrer Töchter und Söhne zur physischen und sittlichen Gesundheit vom ersten Kindesalter bis zur Reife. Ein praktisches Buch für deutsche Frauen. Leipzig 1875.
- Kocka, J. (Hrsg.):* Bürger und Bürgerlichkeit im 19. Jahrhundert. Göttingen 1987.
- Lange, W. (Hrsg.):* Ideen Friedrich Fröbels über die Menschenerziehung und Aufsätze verschiedenen Inhalts. (Friedrich Fröbel's gesammelte pädagogische Schriften. Erste Abtheilung: Friedrich Fröbel in seiner Entwicklung als Mensch und Pädagog. Bd. 2). Berlin 1863.
- Larass, P.:* Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-1999). Halle 2000.

- Maas, E.:* Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975.
- Maas, E.:* Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977.
- Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.):* Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied [u.a.] 1993.
- Melchers, W.:* Die bürgerliche Familie des 19. Jahrhunderts als Erziehungs- und Bildungsfaktor. Auf Grund autobiographischer Literatur. (Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde einer Hohen Philosophischen Fakultät der Universität Köln). Düren 1929.
- Meyer, J.:* Meyer's Conversations-Lexicon. (Original Ausgabe. Bd. 12). Hildburghausen 1848.
- Mietzner, U.:* Kaleidoskop der Erinnerungen. Kindheit in Fotografien. In: Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber 2001.
- Mollenhauer, K.:* Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim [u.a.] 1997.
- Moog, W.:* Geschichte der Pädagogik. Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Bd. 3. Hannover 1967.
- Panofsky, E.:* Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. (Meaning in the Visual Arts). Köln 1978.
- Paul, J.:* Levana oder Erziehlehre (1806). Bad Heilbrunn [u.a.] 1963.
- Peters, U.:* Die beginnende Fotografie und ihr Verhältnis zur Malerei. In: Museen der Stadt Köln (Hrsg.): „In unnachahmlicher Treue“. Photographie im 19. Jahrhundert - ihre Geschichte in den deutschsprachigen Ländern. Köln 1979.
- Peters, U.:* Stilgeschichte der Fotografie in Deutschland 1839-1900. Köln 1979.
- Petsch, M.:* Über Kinderaufnahmen. 1871. [zitiert nach Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977.]
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U.:* Bildwissenschaftliche Methoden in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung. In: ZBBS. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung. 1 (2000).

- Pilarczyk, U. & Mietzner, U.*: Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Y. & Schäffer, B. (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen 2003.
- Pilarczyk, U. & Mietzner, U.*: Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonografische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn 2005.
- Reble, A.*: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart ¹⁸1995.
- Regener, S.*: Das Verzeichnete Mädchen. Zur Darstellung des bürgerlichen Mädchens in Photographie, Puppe, Text im ausgehenden 19. Jahrhundert. Marburg 1988.
- Rorty, R. M.*: Metaphilosophical Difficulties of Linguistic Philosophy. In: Rorty, R. M. (Hrsg.): The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method. With Two Retrospective Essays. Chicago [u.a.] 1992.
- Rosenbaum, H.*: Formen der Familie. Untersuchungen zum Zusammenhang von Familienverhältnissen, Sozialstruktur und sozialem Wandel in der deutschen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts. Frankfurt am Main ⁵1990.
- Rotteck, C. v. & Welcker, C.*: Das Staats-Lexikon. Encyklopädie der sämtlichen Staatswissenschaften für alle Stände. In Verbindung mit vielen der angesehensten Publicisten Deutschlands. Bd. 5. Altona 1847.
- Rousseau, J.-J.*: Emile oder Über die Erziehung (1762). Stuttgart 2004.
- Sagne, J.*: Porträts aller Art. Die Entwicklung des Fotoateliers. In: Frizot, M. (Hrsg.): Neue Geschichte der Fotografie. Köln 1998.
- Schiffler, H. & Winkeler, R.*: Bilderwelten der Erziehung. Die Schule im Bild des 19. Jahrhunderts. Weinheim [u.a.] 1991.
- Schmidt, P.*: Aby M. Warburg und die Ikonologie. Mit einem Anhang unbekannter Quellen zur Geschichte der Internationalen Gesellschaft für Ikonographische Studien von Dieter Wuttke. (Bamberger Schriften zur Renaissanceforschung. H. 20). Bamberg 1989.
- Spieker, I.*: Bürgerliche Mädchen im 19. Jahrhundert. Erziehung und Bildung in Göttingen 1806-1866. (Beiträge zur Volkskunde in Niedersachsen. Bd. 4). Göttingen 1990.
- Starl, T.*: Im Prisma des Fortschritts. Zur Fotografie des 19. Jahrhunderts. Marburg 1991.
- Stille, E.*: Kinderfotos als sozio-kulturelle Quelle. In: Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Jg. 1. (1981) H. 1.

- Strotmann, R.:* Zur Konzeption und Tradierung von Geschlechterrollen in ausgewählten Schriften pädagogischer Klassiker. In: Rendtorff, B. & Moser, V. (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999.
- Talkenberger, H.:* Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt, H. & Link, J.-W. & Tosch, F. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn [u.a.] 1997.
- Talkenberger, H.:* Bilder als historische Quellen - Zur Methode und Praxis der Interpretation. In: Keck, R. W. & Kirk, S. & Schröder, H. (Hrsg.): Bildungs- und kulturgeschichtliche Bildforschung. Baltmannsweiler 2006.
- Ullrich, H.:* Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn [u.a.] 1999.
- Vogel, H. (Hrsg.):* Photographische Mitteilungen. Zeitschrift des Vereins zur Förderung der Photographie. Jg. 11. Berlin 1875.
- Vorsteher, D. & Quermann, A. (Hrsg.):* Das Porträt im 20. Jahrhundert. Fotografien aus der Sammlung des Deutschen Historischen Museums. Berlin 2005.
- Waibl, G.:* Fotografie und Geschichte (1). In: Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Jg. 6. (1986) H. 21.
- Waibl, G.:* Fotografie und Geschichte (2). In: Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Jg. 6. (1986) H. 22.
- Weber-Kellermann, I.:* Frauenleben im 19. Jahrhundert. Empire und Romantik, Biedermeier, Gründerzeit. München 1983.
- Weber-Kellermann, I.:* Der Kinder neue Kleider. Zweihundert Jahre deutsche Kindermoden in ihrer sozialen Zeichensetzung. Frankfurt am Main ¹1985.
- Weber-Kellermann, I.:* Kindheit in der Stadt - Kindheit auf dem Lande. In: Berg, C. (Hrsg.): Kinderwelten. Frankfurt am Main ¹1991.
- Weber-Kellermann, I.:* Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main ¹1997.
- Wünsche, K.:* Das Wissen im Bild. Zur Ikonographie des Pädagogischen. In: Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim [u.a.] 1993.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1* Frühe 1870er. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 79.
- Abb. 2* 1870er. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 76.
- Abb. 3* Frühe 1870er. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 133.
- Abb. 4* Ende 1870er. Visitenkartenfotografie, Atelier Theodor Vehling & Co. Hamburg. In: Regener, S.: Das verzeichnete Mädchen. Zur Darstellung des bürgerlichen Mädchens in Photographie, Puppe, Text im ausgehenden 19. Jahrhundert. Marburg 1988, S. 27.
- Abb. 5* Um 1872. Fotografische Anstalt von G. Schmid. Urach. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 55.
- Abb. 6* Um 1872. Kabinettporträt. W. Breuning WWE. Hamburg. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 51.
- Abb. 7* 1870er Jahre. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 78.
- Abb. 8* 1870er Jahre. Visitenkartenfotografie (beschnitten). Atelier Hermann Ramm. Hannover. In: Regener, S.: Das verzeichnete Mädchen. Zur Darstellung des bürgerlichen Mädchens in Photographie, Puppe, Text im ausgehenden 19. Jahrhundert. Marburg 1988, S. 26.
- Abb. 9* Um 1870. Fotografisches Atelier R. Hummel. Coethen. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 49.
- Abb. 10* 1870er. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 77.
- Abb. 11* Um 1875. Chemiker & Fotograf Leopold Bude. Graz. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 61.

- Abb. 12* Um 1870. Fotograf Gleeson. Dresden. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 47.
- Abb. 13* 1879. Leopold Bude. In: Starl, T.: Im Prisma des Fortschritts. Zur Fotografie des 19. Jahrhunderts. Marburg 1991, S. 40.
- Abb. 14* 1870er. Atelier Eduard Schultze. Heidelberg. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 96.
- Abb. 15* 1870er. Atelier Eduard Schultze. Heidelberg. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 96.
- Abb. 16* 1870er. Atelier Eduard Schultze. Heidelberg. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 96.
- Abb. 17* 1878. Leopold Bude. In: Starl, T.: Im Prisma des Fortschritts. Zur Fotografie des 19. Jahrhunderts. Marburg 1991, S. 40.
- Abb. 18* Um 1870. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 77.
- Abb. 19* 1870er. Atelier Carl Ruf Nachf. Oscar Lang. Heidelberg. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 98.
- Abb. 20* Um 1870. Maler Buchner Hoffotograf. Stuttgart. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 41.
- Abb. 21* 1878. Theodor Huth. Frankfurt. In: Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Jg. 1. (1981) H. 1, S. 29.
- Abb. 22* Späte 1870er. Atelier Otto Wiegand. Nordhausen. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 99.
- Abb. 23* Um 1875. Gottheil & Sohn. Danzig. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 59.
- Abb. 24* Um 1885. Carl Pietzner. Berlin. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 93.

- Abb. 25* 1880er. Visitformat. In: Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977, S. 96.
- Abb. 26* 1880er. Visitformat. In: Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977, S. 96.
- Abb. 27* Frühe 1880er. Atelier Louis Becker. Essen. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 98.
- Abb. 28* Um 1880. In: Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main [u.a.] ¹1997, S. 198.
- Abb. 29* 1880er. Georg Aulmann. Offenbach. In: Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977, S. 16.
- Abb. 30* 1880er. Visitformat. C. Hertel. Mainz. In: Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Jg. 1. (1981) H. 1, S. 31.
- Abb. 31* Um 1885. E. Bieber, K. Hof-Fotograf. Hamburg. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 91.
- Abb. 32* Um 1880. Carl Seegert. Berlin. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 62.
- Abb. 33* 1885. In: Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main [u.a.] ¹1997, S. 120.
- Abb. 34* 1880er. Visitenkartenfotografie. Atelier Georg Wolf & Co. Hamburg. In: Regener, S.: Das verzeichnete Mädchen. Zur Darstellung des bürgerlichen Mädchens in Photographie, Puppe, Text im ausgehenden 19. Jahrhundert. Marburg 1988, S. 33.
- Abb. 35* Ende 1880er. Visitenkartenfotografie. Atelier Carl Siemens & Sohn. Hamburg. In: Regener, S.: Das verzeichnete Mädchen. Zur Darstellung des bürgerlichen Mädchens in Photographie, Puppe, Text im ausgehenden 19. Jahrhundert. Marburg 1988, S. 31.
- Abb. 36* Um 1885. Atelier F. Huss. Hamburg. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 85.
- Abb. 37* Um 1885. G. W. Leinweber. Hannover. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 89.

- Abb. 38* Um 1880. In: Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977, S. 95.
- Abb. 39* Um 1880. Ludwig Mertens. Rendsburg. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 67.
- Abb. 40* 1880er. Visitformat. In: Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977, S. 96.
- Abb. 41* Um 1880. Bernh. Haaf. Bamberg. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 65.
- Abb. 42* Frühe 1880er. Atelier Theodor Haertel. Liegnitz. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 98.
- Abb. 43* 1880er. Visitformat. In: Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977, S. 96.
- Abb. 44* 1880er. Visitformat. In: Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977, S. 96.
- Abb. 45* 1880er. Visitformat. In: Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977, S. 96.
- Abb. 46* Um 1885. Fritz Eilender. Köln. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 83.
- Abb. 47* 1880er. Georg Aulmann. Offenbach. In: Maas, E.: Die goldenen Jahre der Photoalben. Fundgrube und Spiegel von gestern. Köln 1977, S. 16.
- Abb. 48* Um 1885. Fotografisches Atelier Wilh. Meyer. Stade. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 95.
- Abb. 49* Um 1888. Carl Backofen. Darmstadt. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 79.
- Abb. 50* 1889. W. Kersten. Berlin. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 135.
- Abb. 51* Um 1892. Atelier D. Wettern. Hamburg. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 103.

- Abb. 52* Um 1900. Fotografisches Atelier Josef Niggel. Feldkirch. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 101.
- Abb. 53* Um 1900. In: Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main [u.a.] ¹1997, S. 113.
- Abb. 54* 1895. Visitformat. Joh. Niclou. Chemnitz. In: Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Jg. 1. (1981) H. 1, S. 33.
- Abb. 55* Um 1895. Adolf Haynn. Berlin. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 145.
- Abb. 56* Um 1895. R. Przibill. Altona. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 143.
- Abb. 57* Um 1895. Richard Brand. Mittweida. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 147.
- Abb. 58* Um 1900. S. Zacharias. Berlin. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 105.
- Abb. 59* 1893. In: Nissen, G. & Arnold, V.: Kindheit damals. Erinnerungen aus alten Familienalben. Heide 1996, S. 20.
- Abb. 60* 1890er. Visitenkartenfotografie. Atelier E. Bieber. Hamburg. In: Regener, S.: Das verzeichnete Mädchen. Zur Darstellung des bürgerlichen Mädchens in Photographie, Puppe, Text im ausgehenden 19. Jahrhundert. Marburg 1988, S. 32.
- Abb. 61* Um 1900. Visitenkartenfotografie. Atelier F. Heiler. Osnabrück. In: Regener, S.: Das verzeichnete Mädchen. Zur Darstellung des bürgerlichen Mädchens in Photographie, Puppe, Text im ausgehenden 19. Jahrhundert. Marburg 1988, S. 35.
- Abb. 62* Um 1900. Visitenkartenfotografie. Atelier H. Hack. Straßburg i.Els./Mühlhausen i.Els. In: Regener, S.: Das verzeichnete Mädchen. Zur Darstellung des bürgerlichen Mädchens in Photographie, Puppe, Text im ausgehenden 19. Jahrhundert. Marburg 1988, S. 33.
- Abb. 63* Um 1900. C. Pietzner. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 157.
- Abb. 64* 2. Hälfte 1890er. Atelier Becker. Cassel. In: Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Jg. 1. (1981) H. 1, S. 34.

- Abb. 65* Um 1900. A. Roth. Hamburg. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 169.
- Abb. 66* Um 1900. In: Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main [u.a.] ¹1997, S. 224.
- Abb. 67* Um 1900. Th. Schlüter. Pinneberg. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 109.
- Abb. 68* Um 1900. Wilhlem Stein. Berlin. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 113.
- Abb. 69* Um 1900. In: Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main [u.a.] ¹1997, S. 113.
- Abb. 70* Um 1900. Wilhelm Stein. Berlin. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 115.
- Abb. 71* Um 1900. Atelier Itzel. Berlin. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 116.
- Abb. 72* Um 1900. Rud. Lichtenberg. Osnabrück. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 119.
- Abb. 73* Um 1900. Fotografische Anstalt A. Petzold. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 121.
- Abb. 74* Um 1900. Globus Atelier. Berlin. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 107.
- Abb. 75* Um 1900. Waarenhaus Hermann Tietz. Hamburg. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 133.
- Abb. 76* Um 1900. Atelier Klinger. Braunau A/Inn. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 129.
- Abb. 77* 1893. Fritz Eilender. Cöln A. Rhein. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 125.
- Abb. 78* 1890er. Atelier Elvira. München. In: Maas, E.: Das Photoalbum 1858-1918. Eine Dokumentation zur Kultur- und Sozialgeschichte. München 1975, S. 98.
- Abb. 79* 1894. In: Weber-Kellermann, I.: Der Kinder neue Kleider. Zweihundert Jahre deutsche Kindermoden. ¹1985, S. 115.
- Abb. 80* Um 1900. A. C. Mohns. Wittenberge. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 127.

- Abb. 81* Um 1900. Karl Wahl. Berlin. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 171.
- Abb. 82* Um 1890. In: Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main [u.a.] ¹1997, S. 126.
- Abb. 83* Um 1900. Otto Jordan. Hamburg-Uhlenhorst. In: Dröscher, E. Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 165.
- Abb. 84* Um 1900. Julius Pingel. Lübeck. In: Dröscher, E.: Kinder-Photo-Album. Dortmund ²1989, S. 151.
- Abb. 85* 1893. Kabinettformat. Carl Freund. Bonn/Elberfeld. In: Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Jg. 1. (1981) H. 1, S. 31.
- Abb. 86* Um 1890. In: Weber-Kellermann, I.: Die Kindheit. Eine Kulturgeschichte. Frankfurt am Main [u.a.] ¹1997, S. 121.

Plagiatserklärung

Erklärung gemäß §16 Absatz 10 der Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter vom 3. April 1995:

Ich versichere hiermit,

- dass ich die Arbeit selbstständig verfasst habe,
- keine anderen, als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und die Stellen, die anderen Werken im Wortlaut oder dem Sinne nach entnommen sind, mit Quellenangaben kenntlich gemacht habe,
- dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, Notenbeispiele, Ton- und Bildträger sowie bildliche Darstellungen.

(Ort, Datum)

(Unterschrift)