

Rezensionen

Johannes Bilstein

Nicht mehr ganz so fremdes Terrain: Bildinterpretationen in der Erziehungswissenschaft – Rezensionsaufsatz

„Warum sollte es nötig oder auch nur nützlich sein, erziehungswissenschaftliche Analysen an Bildmaterialien durchzuführen?“ (Mollenhauer 1997, S. 247). Mit diesem Satz begann Klaus Mollenhauer seinen Handbuch-Beitrag über „Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation“, der im Jahre 1997 erschien. Seitdem sind mehr als 7 Jahre vergangen, in denen viel geschehen ist, und zwar gerade auf dem Gebiet erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung mit visuellen Dokumenten. Zwar findet sich auch in der Pädagogik eine durchaus ehrwürdige Tradition des Bildverbots und der Bilderfeindlichkeit (Brumlik 1994), doch zeigt sich bei genauerer Analyse, dass dieser mehr oder weniger latente Ikonoklasmus theoretischen Ausgangslagen und argumentativen Selbstverständlichkeiten geschuldet war, die im Laufe der 1980er Jahre langsam an Bedeutung verloren (Titze 1999). In dem alten, die europäische Diskussion zentral bestimmenden Spannungsverhältnis von Anschauung und Begriff haben sich die Gewichte – man muss wohl sagen: wieder einmal – entscheidend verschoben. Mollenhauers Frage jedenfalls würde man heute kaum mehr so stellen.

Dass Bild-Analysen nicht nur nützliche, sondern notwendige Elemente des wissenschaftlichen Diskurses über Erziehung liefern, ist heute kaum mehr umstritten. Und so gibt es inzwischen eine breite Fülle von erziehungswissenschaftlichen, aber auch allgemein sozialwissenschaftlichen oder kulturwissenschaftlichen Arbeiten, die sich – sei es in Beispiel-Analysen, sei es in methodologischer Reflexion – mit Methoden und Gehalten der Bildinterpretation auseinandersetzen. Christian Ritzi hat dazu eine vorzügliche Übersicht des Diskussionsganges vorgelegt (Ritzi 2003).

Zugleich jedoch behalten die Überlegungen Mollenhauers weiterhin ihre Gültigkeit, sie liefern eine Art Referenz-Dokument für alle weitere Arbeit. Mollenhauer arbeitet nämlich zentrale methodologische Regeln und Muster für jede erziehungswissenschaftliche Bildinterpretation heraus – Grundlagen und Vorgehensfolgen, die auch in der gegenwärtigen Diskussionslage erinnert werden sollten. Er verortet alle Bildinterpretationen im Traditionszusammenhang der klassischen Hermeneutik, bietet so – nicht zuletzt durch den Rückgriff auf Schleiermacher – bereits auf methodologischer Ebene eine enge inhaltliche Verbindung von erziehungswissenschaftlicher Reflexion einerseits und den klassischen Methoden der Interpretation textlichen oder bildlichen Materials in den Nachbardisziplinen andererseits. Ganz konsequent diesem Rückbezug folgend, besteht Mollenhauer auf einer genauen und die jeweiligen Eigenlogiken

berücksichtigenden Einordnung des Materials – nach Epochen, nach Verwendungsarten, nach Sujet-Traditionen. Immer soll das eigene erziehungswissenschaftliche bzw. bildungshistorische Interesse mitbedacht und mitreflektiert werden.

Überschaut man nun, wie sich die Diskussionslage seit 1997 weiterentwickelt hat, so lassen sich die inzwischen erschienenen Beiträge in insgesamt drei Gruppen unterteilen: es gibt – zum einen – einen allgemeinen, vorwiegend philosophisch bestimmten Diskurs über Bildlichkeit, der auch sein pädagogisch-erziehungswissenschaftliches Pendant gefunden hat; es gibt – zum zweiten – eine Diskussion über Bilder als Quellen spezifisch historischer erziehungswissenschaftlicher Forschung und es gibt – drittens – eine Reihe von Beiträgen zur pädagogisch-anthropologischen Grundlagenforschung, die sich bemühen, auf Bilder als Erkenntnismittel aus eigenem Recht zurückzugreifen.

Was den philosophischen Diskurs über das Bild angeht, so ist der in den vergangenen 15 Jahren auf völlig unvorhersehbare Weise aufgeblüht. Zwar gab es schon länger den Verdacht, dass es sich aus erkenntnistheoretischen, bewusstseinsphilosophischen oder diskurstheoretischen Gründen durchaus lohnen könnte, der Frage „Was ist ein Bild?“ genauer nachzugehen. Wie eine Art Gründungs-Dokument fungiert da immer wieder Jacques Lacans „Was ist ein Bild?“ – ein Text, der 1964 erstmals vorgetragen wurde und dann 1973 gedruckt erschien (Lacan 1978). Lacan argumentiert im Überschneidungsbereich einer – von der Kritik an Sartre geprägten – Theorie des Blickes und einer Theorie des Bildes und behandelt aus zugleich philosophischer und psychoanalytischer Sicht heraus die Frage, wie die Bilder im Subjekt zugleich geschaffen werden und entstehen. Damit ist eine Frage aufgeworfen, die – auch wenn sie bei Lacan im Rückgriff auf Merleau-Ponty im Hinblick auf den Zusammenhang von Bild und Subjektivität gestellt ist – für die Bildtheorie insgesamt eine entscheidende Rolle spielen wird (vgl. Bilstein 2003 a).

Die eigentliche Konjunktur der philosophischen Bildtheorie beginnt jedoch erst in den 1980er Jahren: Der von Richard Rorty vorgeschlagenen Logik aufeinanderfolgen-

der Wenden, „turns“ in den Wissenschaften folgend, verbreitet sich vor allem von Seiten der US-amerikanischen Kulturphilosophie der Slogan eines neuen, den „linguistic turn“ ablösenden „iconic turn“ oder „visual turn“. Interessanterweise immer wieder auf Foucault zurückgreifend wird das Argument immer mehr in den Vordergrund gestellt, dass es zu einem theoretischen Verständnis menschlicher Weltbewältigung – ja mehr noch: dass es zu einer angemessenen Philosophie von Ordnungsstrukturen und Repräsentationsverhältnissen eines Blickes bedarf, der sich nicht auf die Sprachlichkeit aller Weltdeutung beschränkt, sondern der gerade die Eigenlogik visueller Präsentation und Repräsentation fruchtbar zu machen versucht. Konsequenterweise gerät denn auch vor diesem Hintergrund die Kunstgeschichte in eine vorher kaum absehbare Zentralstellung: „If a pictorial turn is indeed occurring in the human sciences, art history could very well find its theoretical marginality transformed into a position of intellectual centrality, in the form of a challenge to offer an account of its principal theoretical object – visual representation – that will be usable by other disciplines in the human sciences“ (Mitchell 1994, S. 15).

In der Tat sind es nicht zuletzt Kunsthistoriker, die den Diskurs über die Bildtheorie bestimmen. Der erstaunliche Erfolg von Gottfried Boehms Sammelband „Was ist ein Bild?“ – 2001 in dritter Auflage erschienen (Boehm 1995) – spiegelt dann den Höhepunkt einer einerseits europaweit, andererseits mit nationalen Differenzierungen wirkenden (von Hülsen-Esch/Schmitt 2002) Aufmerksamkeits-Welle, in der kunsthistorische und philosophische, anthropologische und historische Interessen zusammenfallen. Dieses neue theoretische Interesse an Visualität und Bildlichkeit schlägt sich dann aber auch recht bald in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nieder. Während der von Mollenhauer und Wulf herausgegebene Sammelband „Aisthesis/Ästhetik“ (Mollenhauer/Wulf 1996) versucht, die anthropologischen Grundlagen für die menschliche Weltordnung und Weltwahrnehmung zu reflektieren, dabei besonders auch die visuellen Wahrnehmungen und Künste in den Vordergrund stellt, konzentriert sich der drei Jahre später erschienene

Sammelband „Bild – Bilder – Bildung“ (Schäfer/Wulf 1999) bereits konkreter auf den Kontext von Bildlichkeit und Subjekt-Werdungs-Prozessen. Ausdrücklich auf den „iconic turn“ in den Kulturwissenschaften bezogen, behandelt dieser Band die Frage nach dem Umgang mit Bildern – und zwar aus entwicklungspsychologischer wie bildtheoretischer, philosophischer wie bildungstheoretischer Perspektive. Stellt man sich die Gesamtheit der Beiträge im Überblick vor Augen, dann lässt sich das facettenreiche und auch durchaus von inneren Widersprüchen gezeichnete Muster einer pädagogisch-anthropologischen Grundlagenforschung zum Thema Bildlichkeit erkennen, welche – durchaus kritisch und historisch reflektiert – die imaginativen Potenzen des tradierten Bildungsbegriffes weiter nutzbar zu machen versucht (Oelkers 1999; Wulf 1999).

Die von Boehms Sammelband „Was ist ein Bild“ angestoßene Diskussion versucht dann der 2003 von Volker Fröhlich und Ursula Stenger herausgegebene Band „Das Unsichtbare sichtbar machen“ (Fröhlich/Stenger 2003) in die Pädagogik weiterzuführen und bildtheoretische Grundfragen anthropologisch bzw. psychoanalytisch zu klären. Im Vordergrund des Interesses steht dabei insbesondere die Potenz der Bilder, als Träger von Selbstthematierungen zu fungieren (Schulze 2003; Peskoller 2003) und Elemente im Prozess der Subjekt-Genese zur Verfügung zu stellen (Stenger 2003; Fröhlich 2003; Schäfer 2003).

Schaut man nun auf diesen Teil der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Bildern, so lässt sich erkennen, dass es inzwischen gelungen ist, auch das Nachdenken und Reden über Erziehung an den Diskussionsstand der philosophischen und – insbesondere angesichts der Bildervielfalt der Neuen Medien – medientheoretischen Diskussion anzuschließen und dabei die traditionelle Nähe des deutschen, bildungstheoretisch geprägten Erziehungsdiskurses zu Imaginationsprozessen und zur Bildtheorie fruchtbar zu machen: Immerhin lieferte ja die imago-die-Lehre eine der ideengeschichtlichen Grundlagen für die theoretische und ideologische Aufladung des Bildungsbegriffes im beginnenden 19. Jahrhundert. Insofern ist es

auch gar kein Wunder, dass sich in der Pädagogik recht bald eine durchaus disziplinspezifische Neugier auf die Entwicklung der Bild-Diskussion aufbaut. Vom weiteren Fortgang dieser Reflexionsbemühungen darf man sich weitere wichtige Impulse erhoffen (Schuhmacher-Chilla 2004).

Was nun die zweite, die erziehungshistorische Perspektive angeht, so ist hier schon seit langer Zeit immer wieder auf Bildquellen zurückgegriffen worden – geradezu klassisch ist da Robert Alts Bildatlas aus den 1950er Jahren (Alt 1960). Ideologisch eindeutig ausgerichtet und mit volksbildnerischen Absichten konzipiert, repräsentiert diese Sammlung einen naiv-illustrativen Gebrauch von Bildquellen, der genaueren methodologischen Überprüfungen nicht Stand hält; und zwar besonders von dem Augenblick an nicht mehr stand hält, in dem man beginnt, die im engeren Sinne kunsthistorischen Interpretationsinstrumente – vor allem in der Nachfolge Panofskys – auf die erziehungswissenschaftliche Bildbefragung anzuwenden. Nach ersten methodologischen Ordnungsversuchen von Rudolf Keck (Keck 1986, 1988) wird dann in einem von Hanno Schmitt, Jörg W. Link und Frank Tosch herausgegebenen Sammelband (Schmitt/Link/Tosch 1997) versucht, genauer darzulegen, wie man bildliche Quellen nicht nur als Belege und Illustrationen verstehen, sondern sie als historische Erkenntnisinstrumente eigenen Rechts untersuchen und auf ihre Leistungskraft hin überprüfen kann. Neben einer fortgeschriebenen methodologischen Strukturierung des Feldes (Talkenberger 1997; Mietzner/Pilarczyk 1997) entsteht dabei vor allem ein breites Spektrum an Beispiel-Analysen, das eine Ahnung davon vermittelt, mit welcher Vielfalt man es zu tun hat, wenn man sich um Bilder als historische Quellen kümmert: Schulwandbilder (Müller 1997) und Kupferstiche, Fotografien und Karikaturen, Ölgemälde und naive Massenreproduktionen (Miller-Kipp 1997).

Doch ist dies: die Unterschiedlichkeit der Bild-Genres, nicht die einzige Subdifferenzierung, auf die man zu achten hat, auch der Gegenstand des historisch gerichteten Interesses kann durchaus unterschiedlich aussehen. Zunächst einmal kann man natürlich versuchen, mit Bildern die

Kontur von Ereignissen und Wirklichkeiten zu belegen: Wie Schule im 19. Jahrhundert aussah, das lässt sich vorzüglich an der großen Menge des Bildmaterials belegen, die es zu diesem Thema gibt. Die von Horst Schiffler und Rolf Winkeler 1985 bzw. 1991 vorgelegten Sammelbände (Schiffler/Winkeler 1985 bzw. 1991) liefern dazu historisch genau positionierte Bilder und hoch reflektierte Bild-Interpretationen, aus denen vor allem Eines hervorgeht: Man hat es niemals mit einfachen Abbildern einer vorgängigen Realität zu tun, sondern immer mit Sichtweisen und Perspektivierungen – und gerade dies macht sie interessant.

Bilder bieten – vielleicht vor allem anderen – Einblicke und Hinweise in die Denkstrukturen und Weltordnungsmuster vergangener Zeiten. Anders formuliert: Bilder, zumal mit künstlerischem Anspruch verbundene Bilder, bieten nicht ein Abbild der Realität, sondern der die jeweiligen Realitäten ordnenden Mentalitäten und Ideen. Im Sinne einer solchen Ideen- und Mentalitätsgeschichte haben die Bilder insbesondere im Rahmen der Neueren Kulturgeschichte (Hölscher 2003) zunehmende Bedeutung erlangt. Jenseits der – inzwischen viel kritisierten – Bildrezeption im Sinne von Philippe Ariès (Ariès 1960) liegt inzwischen innerhalb der erziehungshistorischen Forschung eine Reihe von überaus genauen und ertragreichen Studien vor, an denen sich erkennen lässt, welchen Gewinn bildungshistorische Forschung von der Analyse des jeweils zeitgenössischen Bilder- und Imaginations-Apparates erhoffen kann. Will man zum Beispiel – Meike Baader hat dazu wegweisende Einzelstudien vorgelegt – die mentalitäre Lage der deutschen Romantik differenziert rekonstruieren, dann kann man aus einer genauen und bildhermeneutisch skrupulösen Untersuchung zeitgenössisch romantischer Gemälde wichtige Erkenntnisse darüber gewinnen, was im Zeitraum um 1800 als „Kindheit“ und „Kindlichkeit“ verstanden wird (Baader 1996); will man die den Erziehungsreform-Konzepten zugrunde liegenden Imaginationen der menschlichen Körperlichkeit genauer verstehen, dann erweist sich ein kunsthistorisch belehrter Blick auf die zeitgenössische Illustrationstradition als äußerst ertragreich (Baader 2003). Die besondere Spannung von Avant-

garde-Anspruch und Zeitgeist-Einbettung, in der sich die visuellen Kunstwerke der europäischen Tradition seit ungefähr 300 Jahren bewegen, kann so auch für die Erforschung von Ideen und Mentalitäten in Bezug auf Erziehung fruchtbar gemacht werden (Wünsche 1991). Ganz gleich, ob sich die einzelnen Untersuchungen dann auf einen bestimmten Künstler (Schmitt 1997) oder auf ein einzelnes Werk (Wünsche 1993; Parmentier 2003) konzentrieren, ob sie sich einem bestimmten Sujet (Bilstein 2002), einem Bildthema (Bilstein 1999) oder einem Bildgenre (Wünsche 1996) zuwenden: Immer wird man dabei dann – und nur dann – einen Gewinn für die historische Forschung erzielen, wenn man die gesamte Wirklichkeit des Bildes im Blick behält: Seine innere, ästhetische Logik und Struktur genauso wie die Rahmenbedingungen seiner Entstehung, seine künstlerisch-biographische Einbettung wie die – ja oft durchaus eigenen Logiken folgende – Geschichte seiner Rezeption. Diese verschiedenen Ebenen – knapp formuliert: die produktionsästhetische, die werkästhetische und die rezeptionsästhetische Perspektive (Bilstein 2003 b) – müssen einerseits sauber voneinander getrennt und andererseits ständig zur gegenseitigen Beleuchtung verglichen werden. Nur dann wird man zu einer bildhermeneutisch befriedigenden und historisch aufschlussreichen Bearbeitung eines Bildes im Sinne bildungshistorischer Forschung gelangen (Rittelmeyer/Parmenier 2001, bes. S. 1-48).

Diese Mahnung zu bildhermeneutischer Hygiene gilt für alle Genres – ist freilich für die verschiedenen Arten von Bildern, mit denen man es im thematischen Bereich der Erziehung zu tun hat, unterschiedlich leicht zu befolgen: Solange man sich mit klassisch-künstlerischem Bildmaterial auseinandersetzt, kann man sich dabei guten Gewissens auf die im engeren Sinne kunsthistorischen Interpretationstraditionen und -werkzeuge verlassen (Bätschmann 1984). Komplizierter wird die Sache, wenn es um Fotografien oder Filme geht. Auch und gerade dieses Material hat im Laufe des 20. Jahrhunderts zunehmend an Bedeutung gewonnen – und liegt inzwischen durch die Verbreitung der fotografischen bzw. filmischen Amateurtätigkeit in nahezu unübersehbaren Massen vor. Da

kann man einerseits versuchen, die Interpretationsmethoden und -gewohnheiten aus der klassischen – z.B. ikonographisch geprägten – Bildhermeneutik auch auf dieses „modernere“ und neuere Material zu übertragen: Peter Burke hat dazu aus der Perspektive der Neueren Kulturgeschichte eine zugleich methodologische und exemplarische Arbeit vorgelegt (Burke 2003; Bilstein 2004), Anne Higonnet hat das Thema „Kindheit“ aus diesem genre-transzendierenden Interesse heraus genauer untersucht (Higonnet 1998). Andererseits jedoch entstehen mit den neuen Medien der technisch reproduzierten Bilder auch neue Seh- und Produktionsgewohnheiten, die vielleicht auch neue Interpretationsmuster notwendig machen.

Auf diese Problemlage reagiert das von Yvonne Ehrenspeck und Burkhard Schäffer herausgegebene Handbuch zur Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Der Band diskutiert insbesondere die mit jeder Film- und Fotoanalyse verbundenen methodologischen Probleme ausgiebig und intensiv, und zwar in einer Fülle von teils methodologisch orientierten, teils exemplarisch analysierenden Beiträgen. Sei es die den gesamten Forschungsstand souverän zusammenfassende Darstellung von Ulrike Mietzner und Ulrike Pilarczyk über die Methoden der Fotografieanalyse (Mietzner/Pilarczyk 2003); sei es Ralf Bohnsacks genaue und detaillierte Auseinandersetzung mit den spezifisch dokumentarischen Potenzen von fotografischem Bildmaterial (Bohnsack 2003); seien es die Reflexionen über die Rolle ästhetischer Strukturen in der Filmanalyse von Lothar Mikos (Mikos 2003): die hier in nur drei Beispielen erwähnten Beiträge des Bandes liefern insgesamt zugleich einen Überblick über den Stand der Forschung zum Thema „Bildanalyse“ und einen Eindruck von den gegenwärtigen Arbeitsmethoden und Arbeitsbereichen dieser Forschung, und machen den Band für alles weitere erziehungswissenschaftliche Arbeiten mit filmischem oder fotografischem Material zugleich fundierend und unverzichtbar. Bereits bei einem oberflächlichen Blick auf das Handbuch von Ehrenspeck und Schäffer wird freilich deutlich, dass die Beispiel-Analysen nicht nur einem bildtheoretischen oder historiographischen

Interesse nachgehen, sondern dass sie in vielen Fällen eine dritte Aufmerksamkeitsrichtung verfolgen: sie versuchen anhand des Bildmaterials genuin pädagogische Problemstellungen zu reflektieren und zu analysieren. Wenn Ulrike Pilarczyk (Pilarczyk 2003) über die Analyse von Blick-Beziehungen die Generationenverhältnisse in Fotografien untersucht, dann geht es ihr nicht so sehr um die historische Rekonstruktion von Generationenbeziehungen, sondern um die Weiterarbeit an „einheimischen“ pädagogischen Fragestellungen anhand und am Beispiel des bildlichen Materials. Auch für diesen – neben dem bildtheoretischen und historiographischen – dritten Typus des erziehungswissenschaftlichen Bild-Diskurses kann man eine bis in die 1980er Jahre zurückreichende Reihe von Beispielen aufzeigen.

Schon Klaus Mollenhauers Untersuchung zu Identitätsfindungs-Prozessen in Selbstporträts (Mollenhauer 1983, 1986, bes. S. 156-173) folgt einem solchen genuin pädagogischen Interesse und sucht nach dem spezifischen, in den visuellen Materialien geronnenen Wissen um menschliche Weltaneignung. Diesen in den Bildern enthaltenen Wissensformen (Wünsche 1991) spürt schon Mollenhauers Untersuchung zu Körperkonzepten im 17. Jahrhundert nach (Mollenhauer 1986), dieses Wissen wollen auch Theodor Schulzes Analyse des malerischen Blicks (Schulze 1996) oder seine Untersuchung zu Selbstkonstitutions-Prozessen in den Bildern von Marc Chagall (Schulze 2003) herausarbeiten, dieses Interesse verfolgen auch Analysen zum Problem der Zeitlichkeit der Erziehung (Bilstein 1999). Alle diese Untersuchungen unterstellen eine geradezu anthropologische Relevanz der Künstler und der Kunst und versuchen, die innere Logik und das Funktionieren der Werke nachzuvollziehen – und zwar in der Hoffnung, daraus etwas über die innere Logik und das Funktionieren von Bildungsprozessen zu erfahren.

Und hier schließt sich der Kreis zu den von Klaus Mollenhauer formulierten und vorexerzierten Ansprüchen. In seinem „Streifzug durch fremdes Terrain“ (Mollenhauer 1983/1986) ist bereits im Titel formuliert, welche Absicht er bei der bildhermeneutisch genauen Untersuchung eines Bildes – in seinem Beispiel: Piero della

Francescas – verfolgt: eine bildungstheoretische. Mollenhauer meint damit, dass aus solchen Analysen nicht nur historische Erkenntnisse zu gewinnen sind, sondern dass darüber hinaus Einsichten und Erkenntnisse gewonnen werden können zu den praktischen Aufgaben, die wir den Kindern heute schulden. Nicht zuletzt erhofft er sich die Einübung in Verstehensprozesse angesichts des hyper-komplexen Geflechts von Kultur, Gesellschaft und Subjekten.

Anders formuliert: Die erziehungswissenschaftliche Analyse von Bildern geht davon aus, dass in dem visuellen Material, von dem wir umgeben sind und immer schon umgeben waren, ein argumentatives Repertoire enthalten ist, das sowohl über den Bereich des Bildlichen wie über den jeweiligen Zeitbezug hinausgeht. Dieses Repertoire an ikonischen Elementen figuriert sich in jeweils unterschiedlichen historischen Situationen neu und anders – seine Analyse bietet aber einen Blick in den vorbegrifflichen, imaginativen Untergrund des als rational und logisch ausgegebenen Redens über Erziehung. Das Gesamt-Netz des in den letzten Jahren entstandenen erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Bildlichkeit und über die Interpretation von Bildern liefert dazu Einzelstudien und Systematisierungsvorschläge und produziert dabei ein eigenes wissenschaftliches Feld, in dem das, was die Augen sehen: die Bilder, als Erkenntnismittel von eigenem Recht wirken. Und diese beiden Geschichten: die Geschichte des visuellen Repertoires zum Thema Erziehung und die Geschichte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Repertoire sind keineswegs zuende, ihre Fortdauer liegt vielmehr in der unaufhebbaren Spannung von Anschauung und Begriff begründet.

Literatur

- Alt, Robert: Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Bd. 1-2. Berlin (Ost) 1960-65
- Ariès, Philippe: Geschichte der Kindheit. 4. Auflage München: dtv 1977 (1960)
- Baader, Meike Sophia: Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Neuwied: Luchterhand 1996
- Baader, Meike: Fidus' „Lichtgebet“: Naturreligion und Sakralisierung des Körpers. In: Liebau, E./Peskoller, H./Wulf, C. (Hrsg.): Natur. Pädagogisch-anthropologische Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 2003, S. 95-111
- Bätschmann, Oskar: Einführung in die kunstgeschichtliche Hermeneutik. 5. Auflage Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2001 (1984)
- Bilstein, Johannes: Ästhetische und bildungsgeschichtliche Dimensionen des Raumbegriffes. In: Jelich, F.-J./Kemnitz, H. (Hrsg.): Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2003 (b), S. 31-53
- Bilstein, Johannes: Bilder als Erkenntnismittel der pädagogischen Historiographie. Einige kommentierende Überlegungen zu Peter Burkes Augenzeugenschaft. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 10 (2004), S. 33-36
- Bilstein, Johannes: Bildungszeit in Bildern. In: Bilstein, J./Miller-Kipp, G./Wulf, C. (Hrsg.): Transformationen der Zeit. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1999, S. 241-275
- Bilstein, Johannes: Die Kraft der Kinder. Romantische Imaginationen von Kindheit und ihre Vorgeschichte. In: Schmitt, H./Siebrecht S. (Hrsg.): Eine Oase des Glücks. Der romantische Blick auf Kinder. Berlin: Henschel 2002, S. 25-39
- Bilstein, Johannes: Symbol – Metapher – Bild. In: Fröhlich, V./Stenger U. (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim/München: Juventa 2003 (a), S. 23-43
- Boehm, Gottfried (Hrsg.): Was ist ein Bild? München: Fink 1995
- Bohnsack, Ralf: Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.) (2003), S. 87-107
- Brumlik, Micha: Schrift, Wort und Ikone. Frankfurt am Main: Fischer 1994
- Burke, Peter: Augenzeugenschaft. Bilder als historische Quellen. Berlin: Wagenbach 2003
- Ehrenspeck, Yvonne/Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske + Budrich 2003

- Fröhlich, Volker/Stenger, Ursula (Hrsg.): Das Unsichtbare sichtbar machen. Bildungsprozesse und Subjektgenese durch Bilder und Geschichten. Weinheim und München: Juventa 2003
- Fröhlich, Volker: Bild und Sprache. Die Bedeutung von Malen und Sprechen im Prozess der kindlichen Subjektgenese. In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.) (2003), S. 193-206
- Herrlitz, Hans-Georg/Rittelmeyer, Christian (Hrsg.): Exakte Phantasie. Weinheim: Juventa 1993
- Higonnet, Anne: Pictures of Innocence. The History and Crisis of Ideal Childhood. London: Thames and Hudson 1998
- Hölscher, Lucian: Kulturgeschichte. In: Bering, K./Bilstein, J./Thurn, H. P. (Hrsg.): Kultur – Kompetenz. Oberhausen: Athena 2003, S. 11-26
- Keck, Rudolf W.: Das Bild als Quelle pädagogisch-historiographischer Forschung. In: Informationen zur Erziehungs- und Bildungshistorischen Forschung 1988, H. 32, S. 13-53
- Keck, Rudolf W.: Die Entdeckung des Bildes durch die Pädagogik. Oder: Pädagogikgeschichte als Bildgeschichte. In: Kranz, H. (Hrsg.): Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte. Frankfurt am Main 1986, S. 81-124
- Keck, Rudolf W.: Die Entdeckung des Bildes in der erziehungshistorischen Forschung. In: Rittelmeyer, C./Wiersing, E. (Hrsg.): Bild und Bildung. Harrassowitz 1991, S. 23-52
- Lacan, Jacques: Was ist ein Bild/Tableau? In: Lacan, J.: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Olten/Freiburg: Walter-Verlag 1978, S. 112-126
- Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike: Der Blick des Fotografen. In: Schmitt, H./Link, J. W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997), S. 353-375
- Mietzner, Ulrike/Pilarczyk, Ulrike: Methoden der Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.) (2003), S. 19-36
- Mikos, Lothar: Zur Rolle ästhetischer Strukturen in der Filmanalyse. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.) (2003), S. 135-149
- Miller-Kipp, Gisela: Der Schutzengel – ein pädagogisches Missverständnis in Bildern. In: Schmitt, H./Link, J. W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997), S. 243-271
- Mitchell, William J. T.: Picture Theory. Chicago: The University of Chicago Press 1994
- Mollenhauer, Klaus: Der Körper im Augenschein – Rembrandts Anatomie-Bilder und einige Folgeprobleme. In: Mollenhauer, K.: Umwege. Weinheim/München: Juventa 1986, S. 68-91
- Mollenhauer, Klaus: Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa 1997, S. 247-264
- Mollenhauer, Klaus: Streifzug durch fremdes Terrain: Interpretation eines Bildes aus dem Quattrocento in bildungstheoretischer Absicht (1983). In: Mollenhauer, K.: Umwege. Weinheim/München: Juventa 1986, S. 38-67
- Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim: Juventa 1983
- Mollenhauer, Klaus/Wulf, Christoph (Hrsg.): Aisthesis/Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewußtsein. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1996
- Müller, Walter: Schulwandbilder als Quellen schul- und bildungshistorischer Forschung. In: Schmitt, H./Link, J. W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997), S. 191-217
- Oelkers, Jürgen: Kinderbilder. Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums. In: Schäfer, G. E./Wulf, C. (Hrsg.) (1999), S. 35-57
- Parmentier, Michael: Sehen sehen. In: Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (Hrsg.) (1993), S. 105-121
- Peskoller, Helga: Wand-Bild. In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.) (2003), S. 141-155
- Pilarczyk, Ulrike: Blick-Beziehungen. Generationsverhältnisse in Fotografien. In: Ehrenspeck, Y./Schäffer, B. (Hrsg.) (2003), S. 309-324
- Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2001
- Rittelmeyer, Christian/Wiersing, Erhard (Hrsg.): Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Erziehung und Bildung. Wiesbaden: Harrassowitz 1991
- Ritzi, Christian: Bilder als Quellen der bildungshistorischen Forschung. Pictura

- Paedagogica Online. In: Schilling, H.-Ehrenpreis, S. (Hrsg.): Erziehung und Schulwesen zwischen Konfessionalisierung und Säkularisierung. Münster: Waxmann 2003, S. 189-203
- Schäfer, Gerd: Mit Bildern denken. In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.) (2003), S. 207-222
- Schäfer, Gerd E./Wulf, Christoph (Hrsg.): Bild – Bilder – Bildung. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1999
- Schiffler, Horst/Winkeler, Rolf: Bilderwelten der Erziehung. Weinheim/München: Juventa 1991
- Schiffler, Horst/Winkeler, Rolf: Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern. Stuttgart: Belsner 1985
- Schmitt, Hanno: Daniel Nikolaus Chodowiecki als Illustrator der Aufklärungspädagogik. In: Schmitt, H./Link, J. W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997), S. 51-76
- Schmitt, Hanno/Link, Jörg W./Tosch, Frank (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1997
- Schuhmacher-Chilla, Doris (Hrsg.): Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen. Oberhausen: Athena 2004
- Schulze, Theodor: Bild und Biographie. Untersuchungen zur Selbstkonstitution durch Bilder und Geschichten am Beispiel des jungen Marc Chagall. In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.) (2003), S. 103-123
- Schulze, Theodor: Der gemalte Blick des Malers. In: Mollenhauer, K./Wulf, C. (Hrsg.) (1996), S. 42-84
- Stenger, Ursula: Bild-Erfahrungen. In: Fröhlich, V./Stenger, U. (Hrsg.) (2003), S. 173-191
- Talkenberger, Heike: Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt, H./Link, J.-W./Tosch, F. (Hrsg.) (1997), S. 11-26
- Titze, Ewald: Bilderverbot und Pädagogik. Zur Funktion des Bildverbots in der Bildungstheorie Heydorns. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag 1999
- von Hülsen-Esch, Andrea/Schmitt, Jean-Claude: Die Methodik der Bildinterpretation. Les méthodes de l'interprétation de l'image. Göttingen: Wallstein 2002
- Wulf, Christoph: Bild und Phantasie. Zur historischen Anthropologie des Bildes. In: Schäfer, G. E./Wulf, C. (Hrsg.) (1999), S. 331-344
- Wünsche, Konrad: Bildung, Anthropologie, Karikatur. In: Mollenhauer, K./Wulf, C. (Hrsg.) (1996), S. 15-41
- Wünsche, Konrad: Das Wissen im Bild. In: Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim/Basel: Juventa 1991, S. 273-290
- Wünsche, Konrad: Die kleine Perthes. In: Herrlitz, H.-G./Rittelmeyer, C. (Hrsg.) (1993), S. 173-189

Susanne Pietsch,
Friederike Heinzel

Rezension: Ute Zocher:
Entdeckendes Lernen lernen. Zur
praktischen Umsetzung eines
pädagogischen Konzepts in
Unterricht und Lehrerfortbildung.
Donauwörth: Auerverlag 2000, 376
S., ISBN 3-403033988. Preis: Euro
20,80

Die Autorin Ute Zocher beschäftigt sich seit 1987 mit dem pädagogischen Konzept des Entdeckenden Lernens, dem Workshop-Ansatz als dazugehörige Organisationsform der Lehrerfortbildung und dem Transferproblem. Ute Zocher stellt die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Fortbildung zum Entdeckenden Lernen und der Bedeutung der TeilnehmerInnen im Hinblick auf mögliche Folgen für deren Unterricht. Kurz: wie kann Entdeckendes Lernen in der Fortbildung erlernt und in den eigenen Unterricht transferiert werden? Gefragt wird nach den Sichtweisen und Deutungen im Hinblick auf das Entdeckende Lernen und die Workshopverfahren mit der Suche nach Mustern und praktischen Theorien, die das Denken und Handeln im Unterrichtsgeschehen beeinflussen.

Entdeckendes Lernen, das seine Wurzeln in der anglo-amerikanischen Reformdiskussion der 1960er Jahre hat, bezieht sich sowohl auf den Lernprozess an sich als auch auf die Lernform. Zugleich stellt

es ein Unterrichtsprinzip dar. Als Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit verschiedenen Fragen/Ebenen, welcher kognitive, emotionale und soziale Aspekte des Denkens und Erfahrens beinhaltet und sie miteinander verbindet, basiert Entdeckendes Lernen auf der intrinsischen Motivation des Kindes. Dabei wird die Form der Schülerorientierung und Individualisierung von Lernen betont. Als Unterrichtsprinzip erfordert Entdeckendes Lernen geöffneten Unterricht wie z.B. Wochenplan- oder Freiarbeit mit veränderten Unterrichtsformen und Einstellungen des Lehrers mit Blick auf das Kind.

Bei der Darstellung der Entwicklung und Konzeption des Entdeckenden Lernens bezieht sich Zocher auf *erkenntnistheoretische Grundlagen* des Schweizer Epistemologen und Entwicklungspsychologen Piaget und auf den amerikanischen Philosophen und Psychologen Dewey. Erkenntnistheoretische Grundlagen des Entdeckenden Lernens sind nach Piaget die Erkenntnis, dass sich der Aufbau von Denk- und Handlungsstrukturen als fortlaufender Prozess in der aktiven Auseinandersetzung mit der Welt vollzieht. Demnach erfolgt Lernen als ein Zusammenspiel von Akkomodation und Assimilation, bei welcher immer ein Ungleichgewicht zwischen Wollen und Können entsteht, das als Motor der weiteren Entwicklung kognitiver Potentiale dient. Dabei können „im Dialog mit dem Lerngegenstand (...) Erfahrungen im Sinne Deweys und Piagets gemacht werden, die die Denkweise und -muster beeinflussen und daher die Entfaltung der kindlichen Potentiale unterstützen. So entsteht für den Lernenden die Welt immer wieder neu“ (S. 29).

Die für Zocher relevante Frage, wie LehrerInnen mit dem Entdeckenden Lernen vertraut gemacht werden können und ihre Form des offenen Unterrichts entwickeln, um dem Kind individuelle Entwicklungsräume ermöglichen zu können, ist Ausgangspunkt für die in ihrem Buch vorgestellte *Forschungsarbeit*. Dazu wählt sie ein partizipatorisch, prozessorientiertes und qualitatives Forschungsdesign als Grundlage zur Reflexion und zur möglichen gemeinsamen Weiterentwicklung und praktischen Entfaltung des Entdeckenden Lernens.

Im Zentrum ihrer Forschungsarbeit standen sieben Berliner Lehrerinnen, wel-

che im März 1994 einen Initialworkshop absolvierten und danach ein Jahr von Zocher durch monatliche Treffen, Hospitationen im Unterrichtsgeschehen, Nach- und Auswertungsbesprechungen sowie mit einem Wochenendworkshop begleitet wurden. Die LeserInnen dieses Buches werden gleichsam eingeladen, „die Entwicklung der Untersuchungsebenen und Kategorien, die bei der Bearbeitung des Datenmaterials herausgearbeitet werden, mitzudenken und nachzuvollziehen“ (S. 92). Dies wird unterstützt durch das klar gegliederte, kleinschrittig und differenziert dargestellte Vorgehen der Autorin.

Zu Beginn erläutert die Autorin, ausgehend von einer Unterrichtshospitation, das Konzept des Entdeckenden Lernens. Ein Blick auf ein Lernmoment eines Kindes im Gespräch mit der Lehrerin lässt dabei die LeserInnen an der Situation partizipieren und eintauchen in praktisch, konkreten Unterrichtsalltags. Dies macht einen Ausschnitt eines entdeckenden Lernprozesses mit Fragen, Erfahrungen und Erfindungen eines Kindes gut nachvollziehbar und lässt Grundzüge des Ansatzes des Entdeckenden Lernens verstehen. Daraus ableitend stellt Zocher den Workshop-Ansatz der Lehrerfortbildung und der Lernwerkstatt an der TU Berlin vor, durch welchen die TeilnehmerInnen unterstützt werden, das Prinzip des Entdeckenden Lernen als Unterrichtsform für den eigenen Schulalltag umzudenken und weiter zu entwickeln sowie ihre eigene Lehrerrolle zu überdenken. Durch die eigenen Lernerfahrungen in der Fortbildung denken LehrerInnen über alternative Bilder von Lernen und Lehren nach und bringen eigene Ideen dazu zum Ausdruck.

In Kapitel II werden die Forschungsfrage, der Forschungsstand und das methodische Arrangement zur Bearbeitung der Frage dargelegt. Dabei zeigt Zocher den Forschungsstand zum Thema Transferproblematik von Lehrerfortbildungsinhalten in die Unterrichtspraxis auf. Ausführlicher geht sie dabei auf die Schulinterne Lehrerfortbildung (SchiLF), Action Research und das Programm „subjektive Theorien“ als Konzepte der Lehrerfortbildung ein und zeigt deren Bedeutung für die Veränderung schulischen Lernens im Vergleich zum Workshopansatz auf. Ihr methodisches Forschungsdesign zeichnet sich durch prozes-

sorientiertes, dialogisches und qualitatives Vorgehen aus, Aspekte die auch im Entdeckenden Lernen relevant sind.

Der konkrete Arbeits- und Forschungsprozess wird in Kapitel III beschrieben. Dabei wird ein Einblick in die konkrete Forschungspraxis gegeben und alle sieben Workshopteilnehmerinnen werden als „Hauptakteurinnen der Studie“ (S. 109) mit ihren individuellen Vorerfahrungen, Bearbeitungsideen, ihrem eigenen entdeckenden Lernprozess, ihren Reflexionen nach dem Workshop sowie dem Blick auf die weitere Zusammenarbeit vorgestellt.

Die Reflexion des Workshops aus der Sicht der Lehrenden schließt sich in Kapitel IV an, bei welcher es einerseits um die Frage nach konkreten Transfermöglichkeiten für Entdeckendes Lernen und andererseits um die Frage nach der Konzeption der Begleitung des Workshops geht. Einen großen Teil nehmen die Analyse der weiteren Zusammenarbeit mit Blick auf die Lehrerrolle und das Lernen sowie die Reflexions- und Wandlungsprozesse und theoretischen Modelle zur Entfaltung Entdeckenden Lernens in Kapitel V ein.

Die Konsequenzen für die Entwicklung eines Fortbildungsprogramms zum Entdeckenden Lernen bilden mit Kapitel VI den Abschluss. Zocher kommt zu dem Schluss, dass Entdeckendes Lernen nicht rezeptartig vermittelt werden kann. Entdeckendes Lernen und die Konsequenzen für den schulpraktischen Alltag verstehen zu lernen ist ein Prozess, der nicht nach einer Workshopwoche beendet ist, sondern durch verschiedene Deutungsebenen bestimmt und gelenkt wird. An persönlichen Lernerfahrungen anknüpfend gestalten sich Verständnis und Transfer des Ansatzes in den Unterricht individuell. Biografische Lernmuster, professionelles Lehr- und Lernverständnis, konkreter Arbeitskontext in der Schule und schulische Rahmenbedingungen mit institutionellen Vorgaben beeinflussen diesen Prozess im Hinblick auf Praktikabilität und Veränderung der Lehrerrolle.

Ute Zocher zeigt mit ihrer Forschungsarbeit, in der die Öffnung des Unterrichts für Entdeckendes Lernen stellvertretend für allgemeine, grundlegende Veränderungsprozesse steht, dass andere Unterrichtskonzepte einen veränderten Unterricht benötigen. In diesem Sinne ist ihre

Arbeit ein Beitrag zur Schulreform. Insgesamt wird in diesem im Jahr 2000 im Verlag Auer im Rahmen der Reihe „Innovation und Konzeption“ erschienenen Buch eine sehr differenzierte und interessante Forschungsarbeit beschrieben. Für in der alltäglichen Schulpraxis stehende Lehrer und Lehrerinnen bietet das Buch besonders im ersten Kapitel eine gelungene theoretische Einführung in das Entdeckende Lernen mit grundlegenden Ausführungen zum Lernen an sich. Es ist aber kein Buch, das Wege und Rezepte beschreibt oder eine Ideenkiste bietet für die sofortige praktische Umsetzungen des pädagogischen Konzeptes in die konkrete Unterrichtspraxis. Als „ein Lehr- und Lernverständnis (...), dessen Form der Entfaltung im jeweiligen Arbeitskontext von der jeweiligen Person immer wieder neu entwickelt werden muss“ (S. 361) erfordert das Entdeckende Lernen – so wie dieses Buch – Geduld, Durchhaltevermögen und persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema und dem eigenen Lehren und Lernen – das wird mit diesem Buch deutlich und nachvollziehbar.

Lothar Krappmann

Rezension: Karl August Chassé/Margherita Zander/Konstanze Rasch:
Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Opladen: Leske+Budrich 2003, 250 S., ISBN 3-8100-3744-3. Preis: € 24,90

Kinder und nicht mehr ältere Menschen sind seit den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die Gruppe in der Bevölkerung, die am massivsten von Armut bedroht ist. Es hat sehr lang gedauert, bis diese bittere Tatsache in der Öffentlichkeit zur Kenntnis genommen wurde, wie noch die starke Abwehr der Armutszahlen unter Kindern im Zehnten Kinder und Jugendbericht im Jahr 1998 dokumentierte. Auch die Kinder- und die Kindheitsforschung in den Sozialwissenschaften hat sich in Deutschland diesem Thema erst spät gewidmet. Dabei wurde die Armut von Kindern gewöhnlich als Folge der Armut ihrer

Eltern betrachtet, denn wenn – wie in der Überzahl der Studien – Armut dadurch bestimmt wird, dass das zur Verfügung stehende Haushaltseinkommen anteilig auf die Mitglieder des Haushalt umgerechnet wird, geraten alle Mitglieder einer Familie angesichts niedrigen oder ausbleibenden Einkommens gemeinsam unter die Armutsgrenze der Hälfte des Durchschnittseinkommens in einer Volkswirtschaft.

Allerdings hatte es auch immer wieder Stimmen gegeben, die darauf hinwiesen, dass manche Eltern sich bemühen, ihre Notlage von den Kindern fern zu halten, dass einige Kinder Unterstützung von Personen außerhalb der Familie erhalten und dass mancher Mangel Kinder, jedenfalls in bestimmten Altersphasen, nicht berührt, solange ihre Beziehungen zu den Eltern warm und vertrauensvoll sind. Es gab auch Ansätze, Armutsmaße zu konstruieren, die sich eignen, besondere Aspekte von Armut im Kindes- und Jugendalter zu erfassen. Auf diesem Wege gerät der Forschung die Perspektive der Kinder in den Blick, die sich von der der Erwachsenen unterscheidet.

Erst recht kann eine Forschung, die in Kindern nicht Objekte der Fürsorge und Erziehung sieht, sondern Akteure, die mit anderen aktiv ihre Lebenswelt gestalten, sich nicht damit begnügen, Armut von Kindern allein als Folge der elterlichen Armut zu betrachten. Sie muss sich das Ziel setzen aufzudecken, wie Kinder selber mit einer Lebenssituation umgehen, die ihnen vieles vorenthält, was in der Gesellschaft, in der sie leben, als selbstverständlich und unbedingt erforderlich angesehen wird. Zu dieser Richtung der Forschung zählt die vorliegende Untersuchung von Karl August Chassé, Margherita Zander und Konstanze Rasch, die „der Frage nach(geht), welche Auswirkungen Armut auf das Kinderleben und den Kinderalltag, auf die aktuelle Lebensbewältigung von Kindern und ihr soziales Verhalten sowie ihre soziale Integration hat“ (S. 30). Ihren Beitrag will diese Studie leisten, „indem vor allem die Kinder, ihre Wahrnehmung der Situation, ihre Deutung und Interpretation sowie ihre Handlungs- und Bewältigungsformen beschrieben und analysiert werden“ (S. 30).

Wenn eine Forschungsgruppe sich diese Aufgabe stellt, dann würde es ihrem An-

liegen widersprechen, Armut auf den Aspekt des extrem niedrigen Einkommens oder des Sozialhilfebezugs zu reduzieren. Chassé, Zander und Rasch entscheiden sich konsequenterweise für den mehrdimensionalen Lebenslagenansatz in der Armutsforschung und reformulieren ihn mit Rückgriff auf Arbeiten von Ingeborg Nahnsen als „Lebensgesamtchance“. Armut ist eine Lebenslage, die diese Gesamtchance, das Leben zu gestalten, restringiert. Im Hinblick auf Kinder stellen Autorinnen und Autor die Gesamtchance als fünf „Spielräume“ dar, in denen sich (makro-)strukturelle Bedingungen und subjektive Handlungschancen treffen (S. 53). Diese Spielräume kindlicher Lebensgesamtchance sind der Einkommens- und Vermögensspielraum, der Lern- und Erfahrungsspielraum, der Kontakt- und Kooperationsspielraum, der Regenerations- und Mußespielraum sowie der Dispositions- und Entscheidungsspielraum der Kinder.

Um die Wahrnehmungen und Interpretationen der Kinder sowie ihre Handlungs- und Bewältigungsstrategien zu ermitteln, wurden qualitative Interviews mit sechs Mädchen und acht Jungen im Alter zwischen sieben und zehn Jahren und deren Mütter in einer größeren Stadt und in kleineren Gemeinden Thüringens durchgeführt. Nicht mitgeteilt wird, wie diese Kinder gefunden wurden und welche Auswahl sie angesichts möglicherweise vergeblicher Bemühungen, Teilnehmer an der Studie zu gewinnen, darstellen. Die Forschungsgruppe spricht von Fallanalysen, erläutert allerdings ihr Vorgehen bei der Analyse nur knapp. So wird nicht deutlich, mit welchen Schritten sie sich dem mit einem Fatke-Zitat bezeichneten Ziel nähert, dass „aus dem besonderen des Einzelfalles durchaus Allgemeines, mithin Wissenschaft entstehen kann“ (S. 66; leider fehlt der vollständige Nachweis dieses Fatke-Zitats von 1997 wie auch etliche weitere Angaben in der Liste am Schluss des Buches). Der Rezensent teilt Fatkes Auffassung mit den Autorinnen und dem Autor. Um diesem Weg vom Besonderen, aber auch vom Trivialen im Alltag zum Allgemeinen und zur Regel mehr Anerkennung zu sichern, sollten wir qualitativen Forscher nachweisen, dass die Aussagen der interviewten Kinder und ihrer Mütter nachprüfbar erlauben,

die Vernunft, vielleicht auch nur *eine* Vernunft (andere würden sogar möglicherweise fälschlich von *Unvernunft* sprechen) in den Handlungsmustern der befragten Subjekte zu rekonstruieren.

Nur ansatzweise geschieht dies in der Darstellung der drei Einzelfälle im fünften Kapitel des Buchs, welche die Typen kindlicher Bewältigung von Armut repräsentieren. Aber auch diese Falldarstellungen bleiben noch zu sehr am Zusammenstellen von Einzelbeobachtungen haften und schließen nicht auf die Regel oder die Sachlogik, die den jeweiligen Fall beherrscht. Als unterscheidendes Merkmal stellt sich heraus, dass im Falle des ersten Typs Mutter und Kind den Einschränkungen in der Lebensführung mit aktiv-reflektierten Strategien entgegnetreten und dadurch ihre Situation erträglicher und zukunftsöffener gestalten, während im dritten Typ Erwachsene wie Kinder der Übermacht der Restriktionen keine Kompensationen abzurufen vermögen, falls sie sich nach ihren Erfahrungen überhaupt noch darum bemühen. Der zweite Typ, als Mittelfeld charakterisiert, liegt dazwischen. Werden in diesem Ergebnis die Lebenslagen nicht sehr eindimensional und vorrangig nach dem quantitativem Ausmaß kumulierter Deprivation von Handlungsspielräumen angeordnet? Gibt es keine qualitativ unterschiedlichen Kombinationen von Spielräumen und Handlungschancen auf der Basis von Bildung, Berufschancen, Beziehungsnetzen, Lebens- und Familiensituationen der Mütter sowie von Eltern-Kind- und Geschwisterbeziehungen, Schulsituation, Integration in Freundschaften, Angeboten für Kinder im sozialen Umfeld auf Seiten der Kinder? Ich habe den Eindruck, solche qualitativ verschiedenen Lebenswelten von Kindern in Armut schimmern in den in diesem Buch oft ausführlich wiedergegebenen Berichten der Kinder über ihre Erfahrungen, Probleme und Enttäuschungen durchaus durch.

Gut und überzeugend belegt das Buch, dass Kinderarmut in einer Familie nicht dasselbe ist wie die Armut der Eltern. Das Spektrum reicht bis zu dem Fall eines Kindes, das den materiellen Restriktionen zwar nicht entgeht und dennoch in seiner Lebensgesamtchance nicht als arm zu bezeichnen ist, während die Mutter trotz al-

ler Aktivität in vielen Handlungsbereichen die Einschränkungen, die ihr Leben einengen, nicht aufheben kann. Aus Hans Oswalds und meinen Untersuchungen kann ich den gegenteiligen Fall beisteuern: ein Kind, das in Bezug auf seine Handlungschancen im Sinne des von Chassé, Zander und Rasch vertretenen Konzepts arm ist, nicht jedoch sein Vater und seine Mutter, die mit vermeintlich erzieherischer Absicht ihrem Kind Handlungsräume, auch außerhalb der Familie gelegene, verschließen. Die Armutsforschung, und nicht nur die Kinderforscher in ihr, sollte die Botschaft von der Differenz zwischen Kinder- und Eltern- bzw. Erwachsenenarmut hören.

Die Analysen dieses Buches unterstreichen ein weiteres Mal, wie entscheidend die Beziehung des Kindes zu seinen Eltern gerade in dieser Lebenssituation ist. Wenn es in dieser Beziehung keine Offenheit und keine Anteilnahme gibt, wenn sie von Gleichgültigkeit beherrscht wird, verliert das Kind seine Lebens- und Entwicklungschancen auch in anderen Bereichen. Durch diese Studie wird sehr klar, dass die Schule ein herausgehobener Ort ist, der armen Kindern in besonderer Weise einen Ausgleich für das bieten könnte, was die Familie für das Kind oft nicht in genügender Maße bereitstellen kann: Anregung, Teilhabe, Erfolg. Ebenfalls wird deutlich, dass die Integration in einen Kreis von Freunden und Freundinnen, insbesondere wenn diese Sozialwelt der Kinder weniger von Notlagen belastet ist, dem Kind eine Brücke hinüber in die üblichen und für ihre Entwicklung wichtigen Herausforderungen des sozialen Miteinanders sein kann. Das Buch zeigt, wie aktiv sich viele der Kinder in Armut bemühen, in Schule und Kinderwelt den Anschluss an die anderen zu finden, leider manches Mal vergeblich. Daher wendet sich das letzte Kapitel aus gutem Grund an Schule und Jugendhilfe, damit sie Wege finden, diesen Kindern entgegenzukommen und sie zu ermutigen.

„Meine Familie ist arm“ ist ein lesenswertes Buch, weil es die Vorstellung vom Kind als eines an der Gestaltung seines Lebens und am produktiven Fortgang seiner Entwicklung aktiv Beteiligten und die Armutsforschung zusammenführt, konsequent die Sicht der Kinder in den Mittel-

punkt von Datensammlung und Analyse rückt und viele Erfahrungen und Widerfahrnisse, die arme Kinder sammeln, sichtbar und einsichtig macht.

Leider fehlte dem Band eine ordnende Hand, die die Teilkapitel, die verständlicherweise unter den Autoren verteilt wurden, besser zusammengefügt hätte. Zwar gibt es immer wieder Rückbezüge und Anknüpfungen, aber auch immer wieder einen neuen Einstieg in die Problemsicht, die andere, ebenfalls interessante Aspekte herausstellt. Vor allem werden aber auch immer wieder neue Varianten der Fragen formuliert, die durch die Studie beantwor-

tet werden sollen (ein Anhang mit den Erhebungsinstrumenten wäre übrigens auch gut gewesen). Jedes Mal sind es gute Fragen, die benannt werden. Die Auswertung lehnt sich allerdings nur locker an diese Fragen an und beantwortet sie nicht Frage für Frage. So müssen Leser sich manches, was sie besonders interessiert, zusammensuchen. Es hätte für den Ertrag des Buches und seine Konsistenz bestimmt gelohnt, noch vier Wochen mehr auf den Band zu verwenden.

