

Carl von Ossietzky  
Universität Oldenburg

Masterstudiengang  
Deutsch / Sachunterricht

## Masterarbeit

Titel:

Qualitative fotoanalytische Tiefenuntersuchung zur Analyse anthropologischer Handlungsmuster von Kindern aus drei Kontinenten

vorgelegt von:

Stine Albers  
Klosterplatz 3  
28816 Stuhr

Betreuende Gutachterin:

Prof. Dr. Astrid Kaiser

Zweite Gutachterin:

Dr. Claudia Schomaker

Stuhr, den 26. September 2008

<b>1. Einleitung</b> .....	1
<b>2. Theoretischer Hintergrund</b> .....	2
2.1 Geschichte der Kindheit .....	2
2.2 Kindheit heute .....	3
2.3 Kindheitsforschung.....	4
2.3.1 Geschichte der Kindheitsforschung.....	4
2.3.2 Aktuelle Theorieansätze in der Kindheitsforschung .....	6
2.3.3 Kulturvergleichende Ansätze in der Kindheitsforschung.....	7
<b>3. Design der eigenen Untersuchung</b> .....	11
3.1 Fragestellung und Umsetzung im Design.....	11
3.2 Stichprobe.....	11
3.2.1 Auswahl der Fotos .....	11
3.2.2 Zusammensetzung der Gruppen .....	13
3.3 Erhebungsmethoden .....	20
3.3.1 Möglichkeiten von Fotos als Dokumente pädagogischer Forschung.....	20
3.3.2 Foto und Wirklichkeitswahrnehmung .....	20
3.3.3 Auswahl der Fotos .....	21
3.3.4 Fotografische Interpretation .....	22
3.3.5 Gruppendiskussionsverfahren .....	23
3.3.5.1 Abgrenzung zu anderen Verfahren.....	23
3.3.5.1.1 Gruppenbefragung .....	23
3.3.5.1.2 Gruppengespräch.....	23
3.3.5.1.3 Gruppendiskussion .....	24
3.3.5.2 Abriss der Entwicklungsgeschichte.....	24
3.3.5.3 Grenzen des Verfahrens.....	25
3.3.5.4 Realgruppen.....	26
3.3.5.5 Durchführung .....	27

3.4 Auswertungsmethoden .....	28
3.4.1 Dokumentarische Methode.....	28
3.4.2 Ikonographie/ Ikonologie-Modell.....	32
<b>4. Durchführung der Untersuchungen .....</b>	<b>33</b>
<b>5. Auswertung der Untersuchung .....</b>	<b>34</b>
5.1 Foto 1: Südamerika - Zuwendung suchen .....	34
5.1.1 Vor-ikonographische Ebene .....	34
5.1.2 Ikonographische Ebene .....	34
5.1.3 Ikonologische Ebene.....	37
5.1.4 Zusammenfassung .....	38
5.2 Foto 2: Südostasien - sich mit Dingen beschäftigen.....	38
5.2.1 Vor-ikonographische Ebene .....	38
5.2.2 Ikonographische Ebene .....	39
5.2.3 Ikonologische Ebene.....	41
5.2.4 Zusammenfassung .....	42
5.3 Foto 3: Südamerika - sich mit Dingen beschäftigen.....	42
5.3.1 Vor-ikonographische Ebene .....	42
5.3.2 Ikonographische Ebene .....	43
5.3.3 Ikonologische Ebene.....	46
5.3.4 Zusammenfassung .....	46
5.4 Foto 4: Europa - Zuwendung suchen.....	47
5.4.1 Vor-ikonographische Ebene .....	47
5.4.2 Ikonographische Ebene .....	48
5.4.3 Ikonologische Ebene.....	52
5.4.4 Zusammenfassung .....	53
5.5 Foto 5: Europa - sich mit Dingen beschäftigen.....	53
5.5.1 Vor-ikonographische Ebene .....	53

5.5.2 Ikonographische Ebene .....	54
5.5.3 Ikonologische Ebene.....	58
5.5.4 Zusammenfassung .....	59
5.6 Foto 6: Südostasien - Zuwendung suchen .....	60
5.6.1 Vor-ikonographische Ebene .....	60
5.6.2 Ikonographische Ebene .....	61
5.6.3 Ikonologische Ebene.....	64
5.6.4 Zusammenfassung .....	64
<b>6. Schlussbemerkungen .....</b>	<b>65</b>
<b>7. Literatur .....</b>	<b>70</b>
<b>8. Anhang.....</b>	<b>76</b>

## 1. Einleitung

Das Verständnis vom Kind konstruiert sich immer aus dem, was es ist und aus dem, was es sein sollte (vgl. Lenzen 1997, 343). Dabei werden im Alltagsdiskurs Konstrukte vom Kind überwiegend mit positiven, idealisierenden Intentionen besetzt (vgl. Kaiser 2006, 163). Daneben existiert gegenwärtig unter dem Aspekt „Veränderte Kindheit“ vor allem eine kulturpessimistische Auffassung von Kindheit, bei der die Kategorie „Kind“ nicht mit positiven Erwartungen verknüpft wird, sondern mit „negativ bewertete[n] gesellschaftliche[n] Trends, die als konträr zum eigentlichen Kindheitsideal gesehen werden wie Familiendiskontinuität, Medienkonsum oder generell Konsumorientierung“ (Kaiser 2006, 163). Im schulpädagogischen Alltag werden die Handlungsmöglichkeiten für die Pädagogik als Folge dieser negativen Auslegung von Kindheit häufig gering eingeschätzt. Es wurde bisher jedoch empirisch nicht überprüft, inwiefern Kindheit, abgesehen von ihrer kulturellen Einbettung und Entwicklungsgeschichte, über spezifische Eigenschaften verfügt, die sie generell unabhängig vom jeweiligen kulturellen Kontext kennzeichnen. Gegenwärtig überwiegen sozialwissenschaftlich ausgerichtete Kindheitsforschungen, die sich mit dem historischen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext dieses Lebensabschnittes auseinandersetzen und in diesem Zusammenhang auch die Wechselwirkungen zwischen Kindern und der sich wandelnden Umwelt thematisieren (vgl. Köster 2005, 7). „Kinder generell anthropologisch zu betrachten, kommt heutzutage [dagegen] seltener vor“ (Duncker 2001, 111), obwohl „Kind“ in Form einer universellen Kategorie in der Pädagogik vielfach Anwendung findet und die Kategorie „Kindorientierung“ in der gegenwärtigen didaktischen Literatur einen hohen Stellenwert genießt (vgl. Kaiser 2006, 121). Darüber hinaus sind anthropologische Aussagen über Kinder weitestgehend spekulativ. Zwar existieren seit den Anfängen der Kindheitsforschung im 18. Jahrhundert verschiedene Auflistungen kindlich-anthropologischer Konstanten, jedoch ohne dass diese bislang empirisch überprüft wurden. An dieser Forschungslücke setzt das im Rahmen dieser Ausarbeitung vorgesehene Forschungsvorhaben an: Es wird anhand von Kinderfotos und mithilfe von Gruppendiskussionen der Frage nachgegangen, inwiefern sich anthropologische Handlungsmuster von Kindern explizieren und differenzieren lassen. Um die Kategorie „Kind“ näher zu erfassen, ist die Untersuchung in einen kulturübergreifenden Kontext eingebettet. Das heißt, dass die anthropologische Konstituierung von Kindern im Kulturvergleich untersucht wird. Im Sinne der pädagogischen Anthropologie verfolgt dieses Forschungsvor-

haben das Ziel anthropologische Handlungsmuster von Kindern aufzuzeigen, damit diese in allgemein-pädagogische Fragestellungen integriert werden und einen Beitrag zu einer kindorientierten Pädagogik leisten können.

Im zweiten Kapitel wird zunächst die Geschichte der Kindheit und die Thematik Kindheit heute sowie die Entwicklung und der aktuelle Stand der Kindheitsforschung im Allgemeinen und der kulturanthropologischen Forschung im Besonderen theoretisch dargelegt.

Im dritten Kapitel wird das Design der im Rahmen dieser Ausarbeitung vorgesehenen Untersuchung vorgestellt. In diesem Kontext geht es um die Auswahl der Stichprobe, um fotografische Dokumente und die Gruppendiskussion nach Bohnsack als Erhebungsmethoden sowie um die dokumentarische Methode nach Bohnsack und das Ikonographie-/ Ikonologie-Modell von Panofsky als Auswertungsmethoden.

Die konkrete Durchführung der Untersuchung, also der Ablauf der Gruppendiskussionen, steht im Zentrum des vierten Kapitels.

Im fünften Kapitel werden die im Rahmen der Gruppendiskussionen entstandenen Fotointerpretationen ausgewertet.

Abschließend werden in einem sechsten Kapitel die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst und Schlussfolgerungen daraus gezogen.

## **2. Theoretischer Hintergrund**

### **2.1 Geschichte der Kindheit**

„Bis zum Ende des Mittelalters gab es keinen Begriff für »Kindheit« als eigenständige Lebensphase in der Biografie eines Menschen. Das Wort »Kind« bezeichnete in erster Linie ein Verwandtschaftsverhältnis.“ (Hurrelmann/ Bründel 2003, 58). Im Mittelalter galt das Kind „als Erwachsener in Miniaturausgabe“ (Hein 2004, 16). Damit ging einher, dass die Lebensbereiche und Tätigkeiten von Kindern und Erwachsenen nahezu deckungsgleich waren. Erst das aufkommende wirtschaftliche Interesse an Erziehung und Bildung führte ungefähr ab dem 14. Jahrhundert dazu, dass Kindern langsam mehr Aufmerksamkeit zuteil wurde. Dabei etablierte sich im Laufe der Geschichte das siebte Lebensjahr als Zeitpunkt für das Ende des Kindseins. „Noch am Ende des 18. Jahrhunderts bezog sich rechtlich der Begriff „Kind“ auf das Lebensalter zwischen Geburt und sieben Jahren.“ (Hein 2004, 26). Erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts führte die sich verbreitende „Vorstellung von Bildung und Erziehung zur »reifen Persönlichkeit«“ (Hurrelmann/ Bründel 2003, 60) zur Entstehung des Begriffs „Kindheit“. Damit einher

ging eine zunehmende Entflechtung von Kinder- und Erwachsenenleben. Kinder sollten nun in speziellen Einrichtungen auf das Erwachsenenleben vorbereitet werden. Zunächst konnten es sich nur bürgerliche Kreise finanziell erlauben ihre Kinder in schulische Institutionen zu schicken. Die Einführung der allgemeinen Schulpflicht sowie die Industrialisierung und die damit einhergehende bessere Entlohnung der Arbeitskräfte sorgten dafür, dass es in den darauffolgenden Jahren schichtübergreifend zur Trennung von Kinder- und Erwachsenenwelt kam und sich die Lebensphase Kindheit in allen Schichten gesellschaftlich etablierte (vgl. Hurrelmann/ Bründel 2003, 60f.). Dabei fand insbesondere um 1900 der durch Überhöhung und Idealisierung gekennzeichnete romantische Kindheitsmythos besonderen Ausdruck und trug entscheidend zum Kindheitsbild der Moderne bei (vgl. Baader 2004, 419f.). Das 20. Jahrhundert wurde sodann von Ellen Key zum „Jahrhundert des Kindes“ erklärt. „Zu keinem historischen Zeitpunkt ist das Kind und auch das Kindliche so gefeiert und verehrt worden wie im 20. Jahrhundert. Man kann wohl ohne Übertreibung davon sprechen, daß hier eine Vergöttlichung stattgefunden hat“ (Lenzen 1997, 348).

Die historische Entwicklung der Lebensphase Kindheit zeigt, dass sich die Bedingungen des Aufwachsens und das Wahrnehmen von Kindern im Laufe der Zeit veränderten und Kindheit immer im Wandel und ein soziales Konstrukt sein wird.

## **2.2 Kindheit heute**

Heute wird die Phase der Kindheit in der Regel vom Alter abhängig gemacht. Sie beginnt in den meisten Kulturen mit der Geburt des Kindes und endet mit dem Eintritt der Geschlechtsreife (Pubertät). Es stellt sich jedoch das Problem, dass das Einsetzen der Pubertät „keineswegs eine Erscheinung [ist], die durch alle Kulturen hindurch zu etwa dem gleichen Zeitpunkt einsetzt.“ (Lenzen 1997, 349). Der Eintritt der Pubertät unterliegt – inter- wie intrakulturell – Schwankungen und hat sich im Laufe der Zeit immer weiter nach vorne verschoben (vgl. Hurrelmann/ Bründel 2003, 68). Während in vielen pädagogischen Handbüchern (siehe etwa Lenzen 1997) und auch in dieser Ausarbeitung davon ausgegangen wird, dass die Phase der Kindheit mit der Vollendung des 14. Lebensjahrs abschließt, endet die Kindheit für den Kindheits- und Jugendforscher Hurrelmann z.B. schon mit elf Jahren und die Shell-Jugendstudie hält Personen bis zu einem Alter von zwölf Jahren für Kinder. Daran wird deutlich, dass eine altersabhängige Charakterisierung von Kindern problematisch ist. Doch „Abgesehen vom Alterskriterium gibt es (...) keine weitestgehend konsensfähigen, allgemeingültigen Kriterien, die die Kategorie „Kind“ charakterisieren“ (vgl. Kaiser 2006, 163). Zwar lassen sich in der

Literatur viele Aussagen dazu finden, wie Kinder generell seien, jedoch ohne, dass diese angenommenen kindlich-anthropologischen Konstanten immer deckungsgleich sind und bislang empirisch überprüft wurden. So geht z.B. Petersen (1965) auf der Grundlage jahrelanger Beobachtungen an der Jena-Plan-Schule von vier kindlichen Grundkräften aus: Bewegungsdrang (1965, 40ff.), Drang zu selbständigem Tun (1965, 45ff.), Geselligkeitsdrang (1965, 69f.) und Verlangen nach straffer Führung (1965, 96). Weitere häufig hervorgehobene Eigenschaften von Kindern sind ihre Entdeckungslust und Neugierde (vgl. etwa Meiers 1994, 33; Wilken 2002, 26). Langeveld (1968) zählt die Exploration zu den vier Grundgegebenheiten von Kindern (vgl. Langeveld 1968, 79). Dabei hält er das Spiel für „eine wesentliche kindliche Form der Exploration der Welt“ (Langeveld 1968, 91). Und auch Meiers (1994) und Ursula Drews/ Gerhard Schneider/ Wulf Wallrabenstein (2000) sehen im Spiel ein anthropologisches Merkmal von Kindern (vgl. Meiers 1994, 30; Drews/ Schneider/ Wallrabenstein 2000, 28). Weiter schreibt Meiers (1994) ebenso wie Soll (1988) den Kindern den Drang nach Aneignung und Aktivität zu (vgl. Meiers 1994, 32; Soll 1988, 16). Darüber hinaus besitzen Kinder laut Soll (1988) und Langeveld (1968) auch das Bedürfnis nach Geborgen- und Sicherheit (vgl. Soll 1988, 15f.; Langeveld 1968, 79). Weiter wird die Liebe zur Natur in der pädagogischen Literatur mehrmals als anthropologisches Merkmal von Kindern erwähnt (vgl. etwa Wilken 2002, 26; Gebauer/ Harada 2005, 192).

„Kinder generell anthropologisch zu betrachten, kommt heutzutage seltener vor“ (Dunker 2001, 111). Ein empirischer Beleg anthropologisch konstanter Merkmale wäre über den Weg vergleichender anthropologischer Kindheitsforschung möglich. Dazu liegen bislang nur wenige Forschungsarbeiten vor – u.a. Du Bois-Reymond 1994; Alt/ Kemkes-Grottenthaler 2002 –, die ihren Fokus außerdem eher auf die Herausstellung von Verschiedenheiten statt auf die Beschreibung anthropologisch konstanter Merkmale richten.

## **2.3 Kindheitsforschung**

### **2.3.1 Geschichte der Kindheitsforschung**

Die Anfänge der Kindheitsforschung liegen im 18. Jahrhundert. Dabei gilt Rousseaus autobiografischer Erziehungsroman „Emile“ als ein Grundstein für die Betrachtung von Kindheit als eigenständige Lebensphase und weckte damit das Interesse der Pädagogik an individuellen Lebensverläufen (vgl. Krüger/ Grunert 2006, 9).

Ende des 18. Jahrhunderts folgten erste Ansätze einer wissenschaftlich fundierten, empirisch orientierten Kindheitsforschung, wobei die „Beobachtung von Heranwachsenden und (...) [die] Analyse von Autobiografien für die Theorie und Praxis der Erziehung“ (Krüger/ Grunert 2002, 11) im Fokus standen. Während sich „vor dem Hintergrund dieser Befund von einer ersten Blütezeit insbesondere der qualitativ orientierten Kindheits- und Jugendforschung am Ende des 18. Jahrhunderts sprechen (...) [lässt,] wurden im 19. Jahrhundert derartige Ansätze kaum weiterverfolgt.“ (Krüger/ Grunert 2002, 12). Erst die aufkommenden reformpädagogischen Bewegungen zu Anfang des 20. Jahrhunderts trugen erheblich zur Etablierung einer empirisch orientierten Kindheitsforschung bei. So kam es in den 1920er Jahren zu einer institutionellen Verankerung wissenschaftlich orientierter Kindheitsforschung. Es dominierte eine entwicklungspsychologische Ausrichtung der Forschungsfragen. „Entwicklung wurde in erster Linie als naturwüchsiger Prozess begriffen, der nach bestimmten erkennbaren Regelmäßigkeiten verläuft und auf einen Ziel- bzw. Endpunkt hinausläuft.“ (vgl. Krüger/ Grunert 2006, 11). Auch in den Nachkriegsjahren fand die wissenschaftliche Beschäftigung mit Kindern und Kindheit überwiegend im Bereich der Entwicklungspsychologie statt. Reifungs- und Stufenmodelle wie z.B. von Freud oder Piaget überwogen. Während zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch qualitative Forschungsmethoden, wie die Analyse von Tagebucheinträgen und Beobachtungen, dominierten, orientierte man sich in den Nachkriegsjahren methodologisch überwiegend „an Entwicklungen und Standards (...) der nordamerikanischen Psychologie, die sich vorrangig auf eine quantitative Methodenlehre [Entwicklungstest, Längsschnittstudien u.a.] stützte.“ (Krüger/ Grunert 2002, 14).

In den frühen 1980er Jahren bildete sich anstelle der defizitorientierten Auffassung der traditionellen Entwicklungspsychologie von Kindern als „Noch-nicht-Erwachsene“ eine neue Perspektive auf Kindheit heraus. Diese stellte die Eigenständigkeit der Lebensphase Kindheit heraus und betrachtete Kinder damit auch als Personen eigenen Rechts. Diese Trendwende wurde durch politische Veränderungen unterstützt: „Der Beschluss einer Konvention über die Rechte von Kindern durch die Vollversammlung der Vereinten Nationen im Jahre 1989 und die Ratifizierung von bis heute 197 Staaten bedeutet einen Meilenstein auf dem Wege, Kinder als Menschen und damit zugleich als gleichwertige Personen im Umgang mit Erwachsenen anzuerkennen.“ (Kluge 2003, 240).

Seit den 1980er Jahren überwiegt nun eine sozialwissenschaftlich ausgerichtete Kindheitsforschung, die sich mit dem historischen, sozialen, gesellschaftlichen und kulturel-

len Kontext dieses Lebensabschnittes auseinandersetzt und in diesem Zusammenhang auch die Wechselwirkungen zwischen Kindern und der sich wandelnden Umwelt thematisiert (vgl. Köster 2005, 7). Dabei bezog sich zu Beginn der 1980er Jahre das Interesse an Kindheit insbesondere auf deren veränderte Formen – neue Familienkonstellationen, zunehmende Multikulturalität der Gesellschaft und Mediatisierung von Kindheit, Wandel des kindlichen Lebensraums und Verplanung freier Zeit (vgl. Rohlf 2006, 11f.). Kinder erschienen in der Folge „als eine Ansammlung von Defekten, als Symptome einer krankenden Gesellschaft. Kindheit gilt als defizitär, ihr nunmehr entdeckter Wandel als Verlust, gemessen an Maßstäben der Erwachsenenwelt und betrachtet vor dem Hintergrund der Erinnerungen an die eigene – oftmals idealisierte – Kindheit“ (Rohlf 2006, 11). Während sich diese kulturpessimistische Auffassung von Kindheit unter dem Begriff „Veränderte Kindheit“ im pädagogischen Alltagsdiskurs bis heute hält und für viele Lehrpersonen als Rechtfertigung für fehlende pädagogische Einflussmöglichkeiten fungiert (vgl. Kaiser/ Röhner 2000, 7), wird „Seit dem Ende der 1980er Jahre (...) Kindheit zumindest in der wissenschaftlichen Diskussion in zunehmendem Maße differenziert dargestellt und ihr Wandel weniger negativ bewertet. Als Konsequenz der „konstruktivistischen Wende“ werden Kinder nun immer häufiger [und so auch in dieser Ausarbeitung] als Akteure, als Schöpfer und Gestalter ihrer eigenen Kindheit betrachtet.“ (Rohlf 2006, 12). Bereits in den 1980er Jahren wurden im Kontext der sozialwissenschaftlichen Trendwende in der Kindheitsforschung zunehmend Forderungen nach qualitativen Forschungsmethoden und einer Forschung gestellt, die die Perspektive der Kinder berücksichtigt. Inzwischen ist die qualitative Kindheitsforschung zu einem wichtigen Forschungsgebiet geworden, in dem „fast das gesamte Spektrum qualitativer Erhebungsmethoden von der teilnehmenden Beobachtung, über differente Formen von Interviews bis hin zu Gruppendiskussionen sowie verschiedene elaborierte Auswertungsverfahren (z.B. narrationsstrukturelles Verfahren, dokumentarische Methode, Objektive Hermeneutik) eingesetzt werden.“ (Krüger/ Grunert 2002, 31). Darüber hinaus wird die kindliche Lebenswelt immer häufiger aus der Perspektive der Kinder betrachtet.

### **2.3.2 Aktuelle Theorieansätze in der Kindheitsforschung**

Nach Krüger und Grunert (2006) lassen sich die aktuellen kindheitstheoretischen Diskurse in der Pädagogik und den Nachbardisziplinen der Psychologie und der Soziologie zu vier Theorieansätzen zusammenfassen:

- 1) Sozialtheoretischer und entwicklungspsychologischer Ansatz:

Er untersucht die kindliche Persönlichkeitsentwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten Umwelt (vgl. etwa Hurrelmann/Bründel 2003).

2) Sozialökologischer Ansatz:

Er untersucht die verschiedenen ökologischen Dimensionen von kindlichen Lebenswelten bzw. die Raumeignung von Kindern (vgl. etwa Zeiher/ Zeiher 1994).

3) Gesellschaftstheoretischer Ansatz:

Er nimmt das Verhältnis von Kindheit und Gesellschaft in den Blick und fokussiert dabei auf die Kindheit als gesellschaftlich beeinflusste Lebensphase (vgl. etwa Nauck 1995).

4) Biografiethereoretischer Ansatz:

Er untersucht Kindheit als Teil des Lebenslaufs und versucht die biografischen Wege des Erwachsenwerdens zu rekonstruieren (vgl. etwa Krüger/ Ecarius/ Grunert 1994).

Die vier aktuellen Theorieansätze der Kindheitsforschung machen deutlich, dass ein kulturvergleichender Forschungsansatz, wie er in dieser Ausarbeitung verfolgt wird, in der aktuellen Kindheitsforschung nicht gebräuchlich ist.

### **2.3.3 Kulturvergleichende Ansätze in der Kindheitsforschung**

Trotz vieler kultureller Unterschiede „ist (...) nicht zu übersehen, dass der Mensch sich in allen Kulturen von einem bei der Geburt auf umfassende Unterstützung angewiesenen Wesen zu einem relativ selbstständig handelnden Individuum entwickelt.“ (Helfrich 2002, 249). Gibt es also trotz kultureller Individualität und Andersartigkeit der Menschen „ähnliche Prinzipien der kindlichen (...) Entwicklung im Denken und Handeln“ (Helfrich 2002, 249)? Dieser Frage nach kulturübergreifend konstanten Handlungsmustern soll im Rahmen dieser Ausarbeitung nachgegangen werden. Sie gehört wie auch die Frage nach kulturellen Bedingungen, die die menschliche Entwicklung modifizieren, in den Bereich kulturvergleichender (Kindheits-)Forschung.

Unter Kultur wird dabei „nicht im humanistisch-klassischem Sinne (...) eine mit bildender Kunst, Literatur und aufklärerischem Denken angereicherte höhere Lebensweise“ (Helfrich 2002, 250f.) verstanden, sondern „die Handlungsbereiche, in denen der Mensch auf Dauer angelegte und den kollektiven Sinnzusammenhang gestaltende Produkte, Produktionsformen, Lebensstile, Verhaltensweisen und Leitvorstellungen her-

vorzubringen vermag (Traditionen, Brauchtum)“ (Brockhaus 1990, 580). In dieser Ausarbeitung wird eine räumlich weitreichende kulturelle Homogenität angenommen, indem das Leben auf verschiedenen Kontinenten insgesamt als „Kultur Europas“, „Kultur Südamerikas“, „Kultur Südostasiens“ beschrieben wird.

Als erste enzyklopädische, kulturvergleichende Darstellung des Wissens über Kinder und Kindheit kann das Werk „Das Kind in Brauch und Sitte der Völker“ angesehen werden, das von Ploß (1876) begonnen und später von Renz (1911/1912) fortgeführt wurde. Es stellt auf der Grundlage von 1800 Quellen in 60 Kapiteln und 399 Paragraphen außereuropäische und europäische Kulturen vor. Dabei enthalten die einleitenden Paragraphen der Kapitel eine vorauskommentierte Einleitung. Die darauf folgende unkommentierte Aufzählung von Fotos vermittelt ein variantenreiches Bild von Kindern und Kindheit und betont damit eher die Differenzen als die Gemeinsamkeiten von Kindern und Kindheit (vgl. Renner 2002, 165f.).

Eine weitere frühe – implizite – Quelle der kulturübergreifenden Kindheits- und Jugendforschung ist die unter dem Titel „Atlantis“ in den 1920er Jahren bekannt gewordene 12bändige Sammlung afrikanischer Volksdichtung von Frobenius, die ihm als Materialbasis für sein Werk „Kulturgeschichte Afrikas“ (1954) diente. Dabei lassen sich in dieser aus der Befragung afrikanischer Völker hervorgegangenen Textsammlung viele Informationen über afrikanische Kindheit und Jugend herausfiltern (vgl. Renner 2002, 167).

Einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung einer kulturvergleichenden Kindheitsforschung lieferte Meads mit ihrer Forschungsarbeit „Coming of Age in Samoa“ (1928), in der es um die kulturelle Bestimmtheit von Menschen geht. Sie zeigt am Beispiel heranwachsender samoanischer Mädchen auf, dass diese die Pubertät im Vergleich zu westlichen Kulturen mit Ausnahme körperlicher Veränderungen ohne weitere Schwierigkeiten durchleben (vgl. Mead 1965, 125ff.).

Meads Forschungen auf Samoa (1928) und in Neuguinea (1930) können zusammen mit der von Benedict (1934) durchgeführten Vergleichsstudie dreier Indianerkulturen als erste Phase der kulturtheoretischen und kulturvergleichenden Forschung angesehen werden, in der es insbesondere um kulturelle Muster ging, die Kinder und Jugendliche im Verlauf ihrer Entwicklung durch ihr soziokulturelles Umfeld verinnerlichen (vgl. Renner 2002, 171f.). Dabei diente der Kulturvergleich dazu, Besonderheiten von Kindsein und Kindheit in den einzelnen Kulturen herauszustellen; Gemeinsamkeiten und damit anthropologisch Konstantes wurden nicht betont.

In den Untersuchungen von Du Bois/ Kardiner in den 1940er Jahren und Beaglehole/ Ritchie in den 1950er Jahren lässt sich eine zweite, von psychoanalytischen Aspekten geprägte Phase kulturtheoretischer und kulturvergleichender Forschung ausmachen. In der Alor- (Du Bois/ Kardiner) und Rakau-Studie (Beaglehole/ Ritchie) geht es um basale Persönlichkeitsstrukturen von Menschen, die sie aufgrund gemeinsamer frühkindlicher Erfahrungen mit allen Teilhabern ihrer Gesellschaft teilen. Persönlichkeit wurde dabei nicht in ihrem kulturellen Kontext untersucht und gedeutet, sondern nach allgemeingültig angesehenen westlich geprägten Kategorien (vgl. Renner 2002, 172ff.).

Neben diesen empirischen Arbeiten entwickelte sich auch eine Art kulturvergleichende „Schreibtisch-Forschung“ (Kornadt 2003, 351), wobei der Forscher auf eigene Forschungen verzichtete. So gründete Murdock u.a. 1949 die Human Relation Areas Files (HRAF), in denen ethnographisches Material aus verschiedenen Kulturen und Forschungszusammenhängen gesammelt, kategorisiert und quantifiziert wurde. Dabei können die anhand des Datenmaterials der HRAF durchgeführten ethnostatistischen Arbeiten von Whiting und Child (1953) als eine dritte Phase der kulturtheoretischen und kulturvergleichenden Forschung angesehen werden. Keller (2003) spricht auch vom Wechsel von der kulturspezifischen zur kulturvergleichenden Perspektive, den Whiting und Child mit ihrer Forschungsarbeit vollzogen (vgl. Keller 2003, 188). Whiting und Child analysierten Zusammenhänge zwischen bestimmten Merkmalen – Erziehung und Motiventwicklung – über viele Kulturen hinweg. Da die HRAF-Daten jedoch nicht aus gezielten Forschungsvorhaben resultierten, sind sie teilweise unzuverlässig und schlecht vergleichbar. Außerdem lassen sich aus ihnen nur Korrelations- und keine theorierelevanten Kausalzusammenhänge ableiten (vgl. Kornadt 2003, 351f./ Renner 2002, 174).

Mit der Studie „Children of Six Cultures. A psychocultural analysing“ (1975) knüpften Whiting und Whiting an die Studie “Child training and personality: A cross-cultural study” (1953) von Whiting und Child an. Das Ziel der Untersuchung war, die Ausprägung verschiedener Motive in Abhängigkeit von soziokulturellen Entwicklungsbedingungen zu untersuchen (vgl. Helfrich 2002, 250). Dabei bezogen sich Whiting und Whiting aus methodischen Gründen nicht auf das HRAF-Datenmaterial, sondern erhoben in sechs Ländern – Japan, Philippinen, Indien, Kenia, Mexiko, USA – selbst Daten, indem sie Kinder zwischen drei und elf Jahren nach dem gleichen Verfahren beobachteten (vgl. Kornadt 2003, 355). Die Whittings meinen dazu: „Since social behavior is intentional, we assumed that a set of motives or aims commonly characterizing the social acts of the children of cultures studied would provide a basis of comparison. Notwith-

standing the style used, children of all six cultures sought to help or hurt one another, engaged in friendly exchanges or attempted to dominate, asked for help, called for attention, reprimanded or made responsible suggestions to one another" (Whiting/ Whiting 1975, 170).

Die Untersuchung ergab auf Grundlage der von Whiting und Whiting in zwölf Kategorien erfassten Verhaltensweisen, dass sich eine vergleichbare Motivzusammensetzung bei den Kindern aller sechs untersuchten Kulturen ausmachen lässt, wobei jedoch die Ausprägung der einzelnen Motive (insbesondere Aggression und Hilfeleistungen) in Abhängigkeit von den soziokulturellen Entwicklungsbedingungen der Kinder variiert. So sind Abhängigkeit/ Dominanz typisch für komplexe Kulturen und Helfen/ Verantwortung für weniger komplexe Kulturen. Weiter zeigen Kinder in Kulturen mit Kleinfamilien und engem Zusammenleben von Mutter und Vater viel prosozial motiviertes Verhalten, während Kinder aus patrilinealen Großfamilien und aus polygynen Mutter-Kind-Haushalten aggressiver sind (vgl. Kornadt 2003, 356/ Renner 2002, 174).

Das wichtigste Ergebnis der „Six-Cultures-Study“ sind erste Auskünfte über die kulturbezogenen Entwicklungsbedingungen sozialer Beweggründe wie Helfen, Hilfe suchen, Bindung und Aggression. So nehmen Whiting und Whiting z.B. an, dass das Wertesystem einer Kultur oder die Erziehungsmethoden relevante Einflussfaktoren sind, auch wenn es sich dabei nach Kornadt (2003) um eine post-hoc Erklärung handle und aufgrund eines zu geringen Datenumfangs nicht geklärt werden könne, ob diese Variablen denselben Effekt auch innerhalb wie zwischen den Kulturen hätten (vgl. Kornadt 2003, 356). Unabhängig davon ist die „Six Cultures Study“ ein „Meilenstein“ (Helfrich 2002, 250) bezüglich einer differenzierten und kulturvergleichenden Betrachtung der Umweltabhängigkeit der menschlichen Entwicklung.

Die vorgestellten kulturanthropologisch ausgerichteten Forschungsarbeiten lassen sich thematisch auch als Konzept „Kind und Kultur“ (Renner 2002, 174) zusammenfassen. Dabei wird deutlich, dass es insgesamt an kulturvergleichenden Untersuchungen mangelt: „Insgesamt gesehen steht die kulturvergleichende Kindheitsforschung trotz eines angesichts der Internationalisierung von kindlichen Lebenslagen und Lebensverläufen steigenden Bedarfs an grenzüberschreitenden Projekten jedoch immer noch eher am Anfang“ (Krüger/ Grunert 2006, 232).

Betrachtet man die aufgeführten, kulturvergleichenden Forschungsarbeiten genauer, so lässt sich feststellen, dass es insbesondere an Untersuchungen zu sozialisatorischen Wirkungen in offenen und damit dynamischen kulturellen Systemen wie auch an Unter-

suchungen zu intrakulturellen Unterschieden und kulturübergreifend konstanten Merkmalen fehlt.

An dieser Forschungslücke setzt das in Rahmen dieser Ausarbeitung vorgesehene und im Folgenden beschriebene Forschungsprojekt zur interkulturellen Persistenz anthropologischer Handlungsmuster von Kindern an.

### **3. Design der eigenen Untersuchung**

#### **3.1 Fragestellung und Umsetzung im Design**

Durch eine kulturübergreifende empirische Studie soll im Rahmen dieser Ausarbeitung ermittelt werden, inwiefern sich anthropologische Handlungsmuster von Kindern explizieren und differenzieren lassen. Gegenstand der Untersuchung ist eine Stichprobe von ca. 15 000 Kinderfotos aus Südostasien, Südamerika und Europa. Eine Auswahl dieser Fotos soll im Rahmen einer qualitativen Untersuchung durch die Herausdifferenzierung des inhärenten Aspektreichtums tiefer gehend nach kindlichen Handlungsmustern analysiert werden. Dazu werden Gruppendiskussionen auf der Grundlage der dokumentarischen Methode nach Bohnsack durchgeführt. Anschließend werden die aus den auditiven Mitschnitten erstellten Transkripte nach dem kunstwissenschaftlichen Ikonographie/ Ikonologie-Modell von Panofskys interpretiert. Im Rahmen der Interpretation wird versucht anthropologisch konstante Handlungsmuster von Kindern herauszubilden.

#### **3.2 Stichprobe**

Im Folgenden wird zunächst der Prozess der Fotoauswahl und anschließend die Auswahl und Zusammensetzung der Gruppen näher beschrieben.

##### **3.2.1 Auswahl der Fotos**

Als Forschungsgegenstand dient eine Stichprobe von ca. 15 000 Kinderfotos aus den Kulturräumen Südostasien, Südamerika und Europa. Die Fotos wurden von Prof. Dr. Astrid Kaiser nach gleichen Kriterien unter dem Fokus kindlichen Handelns und Kinderleben in öffentlich zugänglichen Räumen aufgenommen.

In Rahmen des vorliegenden Forschungsvorhabens wurde in einem ersten Schritt die umfangreiche Zufallsstichprobe von ca. 15 000 Fotos bezüglich ihrer Qualität – Kontrastschärfe, Belichtung, Kinder als zentrale Perspektive im Bild, Frontal- oder Seitenansicht auf die Kinder – gefiltert.

Es blieben 75 für die Untersuchung qualitativ hochwertige Fotos übrig. Diese wurden

nach Kontinenten sortiert. Anschließend wurden die Fotos den von Prof. Dr. Astrid Kaiser im Rahmen ihrer noch unveröffentlichten quantitativen Untersuchung zum Foto-sample aufgestellten Obercodes:

- Bewegen
- Zuwendung suchen
- Kleidung und Accessoires zeigen
- sich mit Dingen beschäftigen
- Arbeiten
- an Demonstration teilnehmen
- sich mit dem eigenen Körper beschäftigen
- sich mit Tieren beschäftigen
- Freundschaft
- Posieren
- Interesse zeigen
- Interaktion herstellen
- Warten
- Essen und trinken
- Dabei-Sein

zugeordnet. Für die qualitative Analyse wurden nun die Obercodes/ Kategorien ausgewählt, für die für alle drei Kontinente Fotos vorliegen. Dabei handelt es sich um die vier Kategorien „Posieren“, „Sich mit Dingen beschäftigen“, „Warten“ und „Zuwendung suchen“.

In einem Prétest mit zwei Probanden wurde ermittelt, dass die durchschnittliche Dauer der Interpretation pro Bild in einem Gruppendiskussionsverfahren ca. zehn Minuten beträgt. Daraus resultiert, dass die Untersuchung bei der Berücksichtigung jeweils eines Bildes pro Kontinent bei vier Obercodes 120 Minuten betragen würde und damit den Umfang dieser Arbeit überschreiten würde. Um den Umfang der Arbeit und den zeitlichen Rahmen der Diskussionen auf ein für die Verfasserin der Arbeit und die Probanden akzeptables Maß zu reduzieren, beschränkt sich die Untersuchung auf zwei der vier kulturübergreifenden Obercodes. Zur Auswahl der zwei Obercodes wurden die vier Kategorien zunächst in alphabetischer Reihenfolge aufgeschrieben – „Posieren“, „Sich mit Dingen beschäftigen“, „Warten“ und „Zuwendung suchen“. Anschließend wurden per Zufallsgenerator (<http://www.agitos.de/zufallsgenerator.html>) zwei Kategorien ausgesondert – „Posieren“ und „Warten“. Das heißt, dass die Fotos der Kategorien „Sich

mit Dingen beschäftigen“ und „Zuwendung suchen“ Gegenstand des Forschungsvorhabens sein werden. Für diese zwei Kategorien wurde wiederum per Zufallsgenerator (<http://www.agitos.de/zufallsgenerator.html>) jeweils ein Foto pro Kontinent für die Analyse ausgewählt. Für die kulturvergleichende qualitative Analyse stehen nun sechs Fotos zur Verfügung (siehe Anhang). Abschließend wurde die Reihenfolge der Fotos im Gruppendiskussionsverfahren per Zufallsgenerator (<http://www.agitos.de/zufallsgenerator.html>) ermittelt:

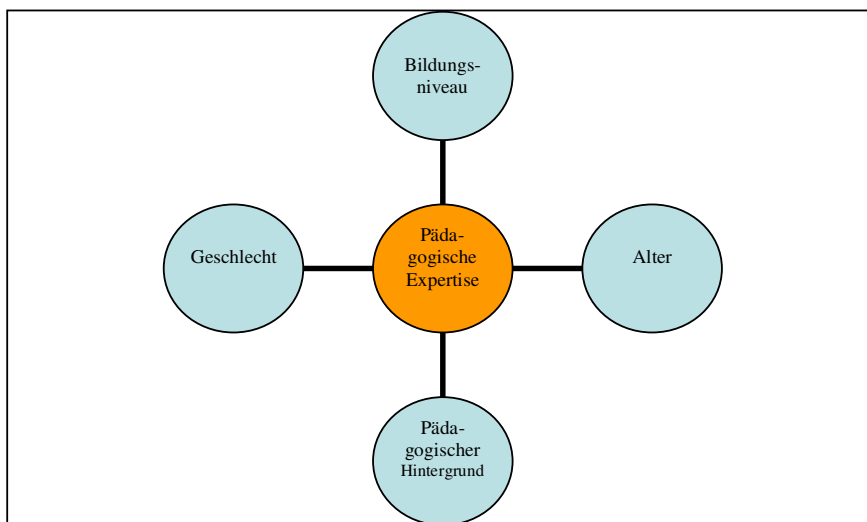
- 1) „Zuwendung suchen“ (Südamerika)
- 2) „Sich mit Dingen beschäftigen“ (Südostasien)
- 3) „Sich mit Dingen beschäftigen“ (Südamerika)
- 4) „Zuwendung suchen“ (Europa)
- 5) „Sich mit Dingen beschäftigen“ (Europa)
- 6) „Zuwendung suchen“ (Südostasien)

### **3.2.2 Zusammensetzung der Gruppen**

Als zweites Erhebungsinstrument dient das auf der Grundlage der Dokumentarischen Methode entwickelte Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack (siehe 3.3.5 Gruppendiskussionsverfahren). Um diesem gerecht zu werden, müssen bei der Auswahl der Stichprobe bestimmte Kriterien erfüllt werden. So sollte bei der Gruppenauswahl berücksichtigt werden, dass es sich um sogenannte „Realgruppen“ handelt. Das heißt, dass die Gruppen nicht „künstlich“ und beliebig zwecks Gruppendiskussion zusammengestellt werden, sondern die Mitglieder der Diskussionsgruppen auch „real“, im Alltag, miteinander in Interaktion treten und damit über einen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügen (vgl. Michel 2006a, 221). Im Prozess des Gruppendiskurses von Realgruppen manifestieren sich dann „Muster kollektiver Orientierungen, die über die jeweilige Gruppe hinaus auf übergeordnete bzw. tieferliegende soziale Zusammenhänge verweisen und sie repräsentieren.“ (Michel 2006a, 196). Für die spätere Auswertung der Gruppendiskussionen auf der Basis der Dokumentarischen Methode (siehe 3.4.1 Dokumentarische Methode) ist es außerdem wichtig, dass bei der Gruppenauswahl der Fokus weniger stark auf einer möglichst umfassenden Berücksichtigung des gesamten Milieus, als auf der Berücksichtigung möglichst unterschiedlicher Gruppen liegt. „Denn um (...) Bildrezeptionsprozesse in ihrer Unterschiedlichkeit nebeneinander stellen, vergleichen und auf (...) die sie hervorbringenden Habitus zurückführen zu können, bedarf es nur einiger exemplarischer Realgruppen, die sich hinreichend voneinander unterscheiden, um unterschiedliche Milieus mit ihren spezifischen Habitus repräsentieren zu können.“

(Michel 2006b, 209). Im Zentrum dieser mehrdimensionalen Analyse steht dabei die sogenannte „Basistypik“. Sie wird durch ihre „Beziehung zu und Abgrenzung von anderen auch möglichen Typen und Typiken (u.a. Milieu-, Geschlechts-, Generations- und Bildungstypik)“ (Bohnsack 2001b, 232) im Zuge der soziogenetischen Typenbildung im Rahmen der Dokumentarischen Methode nach Bohnsack herausgearbeitet.

Im Kontext dieses Forschungsprojekts wird vermutet, dass für die Beurteilung der Kinderfotos eine differente pädagogische und erziehungswissenschaftliche Expertise zentral sei. Dabei soll als herauszuarbeitende Basistypik eine Gruppe von Lehrpersonen als Repräsentanten pädagogischer Expertise dienen. Um der Beziehung zu und Abgrenzung von anderen auch möglichen Typen oder Typiken nachzukommen, werden neben der Basistypik Gruppen, die sich von der Basistypik hinsichtlich der pädagogischen Expertise, des Bildungsniveaus, des Alters und des Geschlechts unterscheiden (siehe Abb.1), die Fotos in einer Gruppendiskussion beurteilen.



**Abb. 1: Kriterien bei der Auswahl der Untersuchungsgruppen**

Insgesamt ergeben sich sieben Untersuchungsgruppen:

1. Gruppe von älteren Lehrpersonen (Basistypik)
2. Gruppe von Eltern mit pädagogischem (Laien-)Wissen, aber ohne pädagogischer Expertise (Typik „Pädagogischer Hintergrund“)
3. Gruppe von kinderlosen Personen, die weder über ein pädagogisches (Laien-) Wissen, noch über eine pädagogische Expertise verfügen (Typik „Pädagogischer Hintergrund“)
4. Gruppe von Erziehern (Bildungstypik)
5. Gruppe von jüngeren Lehrpersonen (Generationstypik)
6. Gruppe von männlichen Lehrpersonen (Geschlechtstypik)

## 7. Gruppe von weiblich Lehrpersonen (Geschlechtstypik)

Um Beziehungen der Typiken zur Basistypik bestimmen zu können, weisen die Gruppen mit Ausnahme des zu untersuchenden Merkmals weitestgehend gleiche Eigenschaften auf. Des Weiteren werden, um beiden Geschlechtern bei den Beurteilungen der Fotos gerecht zu werden, Personen beider Geschlechter bei der Gruppenzusammenstellung bedacht. Eine Ausnahme bildet die Kategorie „Geschlechtstypik“, die aus zwei geschlechtshomogenen Gruppen – männlich/ weiblich – besteht. Aufgrund der geringen Anzahl an Männern im pädagogisch-praktizierenden Bereich gestaltete es sich als schwierig, männliche Probanden, die darüber hinaus noch bestimmte der Gruppe entsprechende Kriterien erfüllen, für die Gruppendiskussionen zu gewinnen. Deshalb gehören allen Gruppen neben zwei Frauen jeweils nur ein Mann, sowie der zur Geschlechtstypik zählenden Gruppe männlicher Lehrperson anstatt drei nur zwei Probanden an. Um die Gruppenmerkmale innerhalb der Kategorie „Geschlechtstypik“ abgesehen vom Geschlecht möglichst konstant zu halten, umfasst auch die Gruppe der weiblichen Lehrpersonen nur zwei Probandinnen. Von den sieben Diskussionsgruppen bestehen demnach zwei Gruppen aus jeweils zwei Personen und fünf Gruppen aus jeweils drei Personen, sodass insgesamt 19 Personen – zwölf Frauen und sieben Männer – an der Erhebung teilnehmen.

Die folgende nähere Beschreibung der Diskussionsgruppen basiert zum einen auf den Aufzeichnungen der Diskussionsleiterin zur Befragung der Gruppe nach dem Ort und dem Zeitpunkt des gegenseitigen Kennenlernens in ihrer Gruppenkonstellation und zum anderen auf den Daten eines sozialstatistischen Fragebogens (siehe Anhang), den jeder Proband vor Beginn der Gruppendiskussion auszufüllen hatte.

### **Gruppe „Lehrer I“**

Die Gruppe „Lehrer I“ setzt sich aus einem 57-jährigen Lehrer und zwei 54- und 57-jährigen Lehrerinnen zusammen. Sie arbeiten seit 1992 gemeinsam an einer Grundschule in einer größeren norddeutschen Stadt (169 000 EW). Der männliche Proband gibt an, dass er Schulleiter dieser Grundschule sei. Alle drei haben die allgemeine Hochschulreife und sind studierte und berufstätige Lehrer. Die beiden Lehrerinnen geben an häufig und der Lehrer manchmal Kontakt zu Kindern zu haben. Alle drei Probanden haben darüber hinaus eigene Kinder, die bereits das Erwachsenenalter erreicht haben: Der männliche Proband hat ein Kind, das 27 Jahre alt ist, die 54-jährige Probandin hat zwei

Kinder, die 19 und 22 Jahre alt sind und die 57-jährige Probandin hat drei Kinder im Alter von 20, 28 und 32 Jahren.

Der Kontakt zur Gruppe kam über ein Praktikum, das die Diskussionsleiterin an der Schule absolvierte, zustande. Die Diskussion fand am 4. März 2008 mittags nach Schulschluss im Büro des Schulleiters und der Konrektorin statt.

Die Gruppe „Lehrer I“ stellt als Basistypik diejenige Gruppe dar, an der es sich bei der Zusammenstellung der anderen Gruppen zu orientieren gilt. Diese dürfen sich möglichst nur in dem zu untersuchenden Merkmal von der Basistypik unterscheiden und sollten in allen anderen Ausprägungen weitestgehend mit der Basistypik übereinstimmen, um eine mögliche Beeinflussung des zu untersuchenden Merkmals auf die Interpretation der Fotos feststellen zu können.

Die Generationstypik wird durch die Gruppe „Lehrer II“ repräsentiert. Sie unterscheidet sich dementsprechend im Merkmal Alter – jüngere Lehrer – von der Basistypik – ältere Lehrer.

### **Gruppe „Lehrer II“**

Die Gruppe „Lehrer II“ besteht aus einem 31-jährigen Lehrer und zwei 30- und 32-jährigen Lehrerinnen. Bei dem Mann und der 30-jährigen Frau handelt es sich um ein Ehepaar, das im Jahr 2005 die 32-jährige Probandin über deren Eltern kennenlernte. Diese sind Nachbarn und Hausvermieter des Probanden-Ehepaars. Das Ehepaar wohnt in einem kleinen Ort, der zu einer norddeutschen Kleinstadt (26 000 EW) gehört. Die 32-jährige Probandin ist in einer größeren mitteldeutschen Stadt (326 000 EW) zu Hause. Da sie ihre Eltern häufig besucht, pflegen die Probanden einen regelmäßigen, freundschaftlichen Austausch miteinander. Alle drei haben die allgemeine Hochschulreife und sind studierte Lehrer. Der 31-jährige Mann arbeitet an einer Grundschule in einer norddeutschen Gemeinde (32 000 EW). Die 32-jährige Frau arbeitet in der mitteldeutschen Stadt, in der sie auch wohnt. Die 30-jährige Ehefrau des Mannes arbeitet ab dem Schuljahr 2008/ 2009 wieder als Grundschullehrerin. Momentan ist sie in Elternzeit. Das Ehepaar hat ein fünf Monate altes Kind. Auch die 32-jährige Probandin hat ein Kind; es ist sieben Jahre alt. Alle drei geben an häufig Kontakt zu Kindern zu haben.

Die Verbindung zur Gruppe kam über die Eltern der 32-jährigen Probandin zustande, die Bekannte der Diskussionsleiterin sind. Die Diskussion fand am 21. März 2008 abends im Wohnzimmer des Ehepaares statt.

Die Geschlechtstypik wird durch die Gruppen „Lehrer III“ und „Lehrer IV“ repräsentiert. Sie unterscheiden sich in der Merkmalsausprägung Geschlecht einerseits untereinander – männlich/ weiblich – und andererseits zur Basistypik – geschlechtshomogen/ geschlechtsheterogen.

### **Gruppe „Lehrer III“**

Die Gruppe „Lehrer III“ setzt sich aus zwei männlichen Probanden im Alter von 55 und 61 Jahren zusammen. Sie arbeiten seit 1990 gemeinsam an einer Grundschule in einer norddeutschen Kleinstadt (78 000 EW). Der 55-jährige Proband ist Schulleiter der Grundschule. Beide haben die allgemeine Hochschulreife und sind studierte und berufstätige Lehrer. Sie geben an häufig Kontakt zu Kindern zu haben. Während der 61-jährige Proband keine eigenen Kinder hat, hat der 55-jährige Proband zwei eigene Kinder im Alter von 18 und 24 Jahren.

Der Kontakt zur Gruppe kam über ein Praktikum, das die Diskussionsleiterin an der Schule absolvierte, zustande. Die Diskussion fand statt am 5. März 2008 am Mittag nach Schulschluss in der Lehrerbibliothek der Grundschule, an der die beiden Lehrer arbeiten.

### **Gruppe „Lehrer IV“**

Die Gruppe „Lehrer IV“ setzt sich aus zwei weiblichen Probandinnen im Alter von 53 und 54 Jahren zusammen. Die beiden Lehrerinnen haben sich 1980 über ihren Beruf kennengelernt und pflegen seitdem eine darüber hinausgehende freundschaftliche Beziehung zueinander. Seit 1997 arbeiten sie gemeinsam an einer Grundschule in einer norddeutschen Gemeinde (32 000 EW). Beide haben die allgemeine Hochschulreife und sind studierte und berufstätige Lehrerinnen. Sie geben an häufig Kontakt zu Kindern zu haben. Darüber hinaus haben sie beide eigene, inzwischen erwachsene Kinder. Die 53-jährige Probandin hat drei Kinder im Alter von 19, 23 und 24 Jahren und die 54-jährige Probandin hat zwei Kinder im Alter von 21 und 23 Jahren.

Der Kontakt zur Gruppe kam über die Mutter der Diskussionsleiterin zustande, die ebenfalls als Lehrerin an der Grundschule der Probandinnen tätig ist. Die Diskussion fand am 10. März 2008 am Nachmittag im Esszimmer des Hauses der Diskussionsleiterin statt.

Die Bildungstypik wird durch die Gruppe „Erzieher“ repräsentiert. Sie unterscheidet sich im Bildungsniveau von der Basistypik, wobei durch die allgemeine Hochschulreife

bzw. Fachhochschulreife der Erzieher sowie das pädagogische Studium einer Probandin der Unterschied zur Basistypik nur relativ gering ausgeprägt ist. Außerdem gilt anzumerken, dass eine Erzieherin wesentlich jünger als alle anderen Probanden ist. Es stand jedoch weder eine Erzieherin mit einem niedrigeren Bildungsabschluss noch eine ältere Erzieherin zur Verfügung ohne auf den männlichen Erzieher verzichten zu müssen.

### **Gruppe „Erzieher“**

Die Gruppe „Erzieher“ setzt sich aus einem männlichen Probanden im Alter von 50 Jahren und zwei weiblichen Probandinnen im Alter von 40 und 48 Jahren zusammen. Die drei Erzieher haben sich über ihren Arbeitsplatz kennengelernt. Sie arbeiten seit 2002 gemeinsam in einem Sprachheilkindergarten in einer norddeutschen Kleinstadt (30 900 EW). Sie geben an häufig Kontakt zu Kindern zu haben. Der 50-jährige Proband ist Leiter der Einrichtung. Die 40-jährige Probandin hat die allgemeine Hochschulreife und ist ausgebildete Erzieherin und psychotherapeutische Heilpraktikerin. Die 48-jährige Probandin und der 50-jährige Proband haben die Fachhochschulreife. Die 48-jährige Probandin ist studierte Horterzieherin mit Lehrbefähigung (Studiengang in der ehemaligen DDR). Der Proband hat weder ein abgeschlossenes Studium noch eine abgeschlossene Berufsausbildung. Alle drei haben eigene Kinder. Die 48-jährige Probandin hat drei Kinder im Alter von 11, 16 und 21 Jahren. Der 55-jährige Proband hat zwei Kinder im Alter von 19 und 23 Jahren und auch die 40-jährige Probandin hat zwei Kinder, die 12 und 14 Jahren alt sind.

Der Kontakt zur Gruppe kam über die Diskussionsleiterin zustanden. Die Adresse der Einrichtung erhielt sie von einer Bekannten. Die Diskussion fand am 12. März 2008 am Mittag im Büro des Leiters der Einrichtung statt.

Die Typik „Pädagogischer Hintergrund“ wird von den Gruppen „Eltern“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ repräsentiert. Sie unterscheiden sich durch ihre fehlende pädagogische Expertise von der Basistypik. Darüber hinaus lassen sich die beiden Gruppen untereinander differenzieren – die Gruppe „Eltern“ verfügt durch das Großziehen eigener Kinder über pädagogisches (Laien-)Wissen, während der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ dieses Wissen fehlt.

### **Gruppe „Eltern“**

Der Gruppe „Eltern“ gehören ein 56-jähriger Vater und zwei 49- und 51-jährige Mütter an. Bei dem männlichen Proband und der 51-jährigen Frau handelt es sich um ein Ehe-

paar, dass ein Kind im Alter von 21 Jahren hat. Die 49-jährige Frau hat zwei Kinder im Alter von 20 und 26 Jahren. Die drei kennen sich über ihre Kinder seit 1993. Der 21-jährige Sohn des Ehepaars und die 20-jährigen Tochter der anderen Probandin waren in einem Schuljahrgang. Die Probanden haben gemeinsame Bekannte, sodass sie sich auch in ihrer Freizeit gelegentlich sehen. Alle drei wohnen in der gleichen Gemeinde (32 000 EW). Ihnen ist außerdem gemeinsam, dass sie die allgemeine Hochschulreife besitzen. Der männliche Proband ist studierter und berufstätiger Diplomingenieur, seine Frau ist studierte und praktizierende Apothekerin. Die 49-jährige Probandin ist Diplomingenieurin für Textile Mode und arbeitet momentan als Dozentin an der Kunstschule, u.a. auch mit Kindergruppen. Sie gibt an häufig Kontakt zu Kindern zu haben, wohingegen die 51-jährige Probandin angibt manchmal und ihr Ehemann anführt selten Kontakt zu Kindern zu haben.

Die Verbindung zur Gruppe kam privat zustande. Es handelt sich um langjährige Bekannte der Diskussionsleiterin. Die Diskussion fand am 5. März 2008 am Abend im Wohnzimmer des Hauses des Ehepaares statt.

#### **Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“**

Der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ gehören ein 64-jähriger Mann und zwei 55- und 57-jährige Frauen an. Bei dem Mann und der 57-jährigen Frau handelt es sich um ein Ehepaar. Die zwei Probandinnen lernten sich 1984 über ihren Beruf – sie arbeiteten beide als Ärztinnen im gleichen Krankenhaus – kennen. Inzwischen ist die 55-jährige Probandin in der Berufsmedizin und die 57-Jährige als selbstständig praktizierende Ärztin tätig. Aus der ehemaligen Zusammenarbeit entwickelte sich eine Freundschaft zwischen den beiden Frauen und dem 64-jährigen Proband. Dieser ist studierter Informatiker und inzwischen in Rente. Alle drei wohnen im gleichen Stadtteil in einer großen norddeutschen Stadt (548 000 EW). Die Probanden besitzen die allgemeine Hochschulreife und ein abgeschlossenes Hochschulstudium. Außerdem ist ihnen gemeinsam, dass sie keine Kinder großgezogen haben. Das Ehepaar gibt an momentan manchmal und die 55-jährige Frau selten Kontakt zu Kindern zu haben.

Die Verbindung zur Gruppe kam privat zustande. Es handelt sich um langjährige Bekannte der Diskussionsleiterin. Die Diskussion fand am 8. März 2008 am Nachmittag im Esszimmer im Haus der Diskussionsleiterin statt.

### 3.3 Erhebungsmethoden

Fotos werden seit dem 19. Jahrhundert in der Wissenschaft eingesetzt (vgl. Fuhs 2003a, 37) und haben insbesondere in der Anthropologie und Ethnografie eine lange Tradition. Als Klassiker wird in diesem Zusammenhang häufig die Studie von Bateson und Mead (1942) über den „Balinesischen Charakter“ angeführt (vgl. Flick 1995, 168). Dennoch bleiben Fotografien heutzutage als Dokumente qualitativer erziehungswissenschaftlicher Forschung weitestgehend ungenutzt (vgl. Ehrenspeck/ Schäffer 2003, 9). Quellentexte als klassische Medien der Erziehungswissenschaft erwecken den Anschein deutlicher strukturiert und „durch eine eingeübte Hermeneutik, durch Vertrautheit mit den Untiefen dieser Quelle, leichter zu bändigen [zu] sein.“ (Fuhs 2003a, 39). Doch trotz der zurückhaltenden Nutzung von Fotografien, kann inzwischen „von einer Entdeckung des Bildes in der erziehungswissenschaftlichen Forschung gesprochen werden (...). Dabei lassen sich sehr unterschiedliche Zugänge zu visuellen Dokumenten beobachten: neben historischen Bildinterpretationen finden sich ebenso Fotointerviews wie fotografische Dokumentationen aktueller Erziehungswirklichkeit.“ (Fuhs 2003a, 40).

#### 3.3.1 Möglichkeiten von Fotos als Dokumente pädagogischer Forschung

Fotos verbergen in der Fotografenperspektive, im Inhalt, den Blickbeziehungen und Körperhaltungen der Abgebildeten sowie den Raumanordnungen eine Vielzahl an fruchtbaren Ausdrucksformen für die Pädagogik. „Das was an der Fotografie so fesselt, ihre Detailtreue und ihre vielfältige Ästhetik (...), diese Aspekte sind es auch, bei denen die Quellenqualitäten der Fotografie liegen.“ (Mietzner/ Pilarczyk 2003, 33).

Weil Kinder häufig noch Schwierigkeiten haben, ihre Vorstellungen ausschließlich verbal, z.B. über Fragebögen und Interviews, zum Ausdruck zu bringen, besteht ein großer Vorteil der Fotografie für die Kinder- und Jugendforschung (vgl. Mietzner/ Pilarczyk 2003, 32).

Darüber hinaus hat die Fotografie in der pädagogischen Forschung in unserer stark medial geprägten Welt einen besonderen Stellenwert, da sie „sowohl für das kollektive Gedächtnis als auch für das biografische Erinnern ein wichtiges Medium der Welt- und Selbstdarstellung ist.“ (Fuhs 2003a, 52).

#### 3.3.2 Foto und Wirklichkeitswahrnehmung

Eine Fotografie weist eine „doppelte Fixierung“ (Michel 2006b, 49) auf. Das heißt, dass zum einen mit Hilfe eines Fotos der stetige Wahrnehmungsfluss „angehalten“ wird, weshalb das Foto im Unterschied zur realen Wahrnehmung statisch ist. Zum anderen

wird auch der Betrachter in einer bestimmten Perspektive fixiert. Statt ständig wechselnder Ansichten durch unaufhörlich herumschweifender Blicke steht dem Betrachter bei einer Fotografie nur eine speziell ausgewählte Perspektive zur Verfügung (vgl. Michel 2006b, 49).

Neben der dynamischen und dimensional Beschränkung ist ein Foto auch in der Fläche begrenzt. Deshalb ist ein weiteres wichtiges Unterscheidungsmerkmal zwischen Foto und Wirklichkeit der Rahmen, durch den das Abgebildete begrenzt, isoliert und aus der Gesamtwahrnehmung herausgenommen wird. Gleichzeitig erklärt der Rahmen das in ihm gezeigte zu etwas „Zusammengehörendem“ (vgl. Michel 2006b, 52).

Bei der Herstellung eines Fotos werden die vier Dimensionen der Wirklichkeit (Höhe, Breite, Tiefe, Zeit) auf die zwei Dimensionen des Papiers verringert, wodurch eine eigene neue Wirklichkeit entsteht (vgl. Fuhs 2003b, 269). „Ein Bild kann den Eindruck eines Wirklichkeitsausschnitts vermitteln, ist jedoch nicht mit ihm identisch.“ (Michel 2006b, 47). Dabei sind die Auskünfte, die Fotos hergeben, umso ergiebiger, desto besser der Forscher mit seiner Kamera in den Alltag integriert ist, sodass er wenig Aufmerksamkeit auf sich lenkt (vgl. Flick 1995, 170) und möglichst „natürliche“ Situationen aufnehmen kann. Neben der Abbildung des Konkreten beinhalten Fotos immer auch ein gewisses „Maß an Abstrahierung und Symbolisierung. Eine Fotografie hat als Lichtbild eigene ästhetische Qualität.“ (Mietzner/ Pilarczyk 2003, 23).

### **3.3.3 Auswahl der Fotos**

Eine fotografische Abbildung ist immer zu einem gewissen Grad zufallsbedingt, denn beim Auslösen der Kamera bewegt sich nicht nur Auge und Finger des Fotografen, sondern auch das Objekt vor der Kamera verändert sich. Aufgrund dessen sind fotografische Aufnahmen bezüglich ihrer Abbildungen nicht vollkommen kontrollierbar, sodass bei der späteren Fotoentwicklung entschieden werden muss, welches Foto qualifiziert und bewahrt werden soll (vgl. Mietzner/ Pilarczyk 2003, 23). Inwieweit eine Fotografie als qualifiziert gilt, richtet sich dabei nach folgenden fünf Kriterien: „Historische Zeit und historischer Ort, nach Status und Herkunft des Fotografen und der Verwendung der Fotografie.“ (Mietzner/ Pilarczyk 2003, 26).

Neben diesen formalen Aspekten spielt bei der Auswahl des Fotomotivs bzw. Fotos das Kriterium „einer möglichst komplexen Darstellung, die inhaltlich und formal etwas für den Referenzbestand Wesentliches, in der Aussage Substantielles enthält, etwas von dem wir außerdem hoffen, dass es uns Wege zu seiner Erschließung weisen wird.“ (Mietzner/ Pilarczyk 2003, 28), eine Rolle. Deshalb kommt dem Auswahlprozess von

Fotos insgesamt eine eigenständige heuristische Funktion zu (vgl. Mietzner/ Pilarczyk 2003, 28).

### 3.3.4 Fotografische Interpretation

Die pädagogische Fotoanalyse unterscheidet sich durch ein „eingeschränktes thematisches Interesse“ (Mollhauer 2003, 253) von der kunstgeschichtlichen Bildinterpretation. Das heißt, dass in der Pädagogik nicht Fotos an sich Thema der Beschäftigung sind, sondern nur solche, die sich auf das Generationsverhältnis beziehen lassen. Dabei liegt das pädagogische Interesse vor allem auf drei Themenbereichen, die wie folgt umschrieben werden können: die Situation der jungen Generation (Fotos von Kindern und Jugendlichen), das Generationsverhältnis zwischen Jung und Alt (Großeltern und Enkel/ Eltern und Kinder/ Lehrer und Schüler u.a.) und die Vorstellung, die Erwachsene von sich selbst haben (Portraits, Selbstbildnisse u.a.) (vgl. Mollenhauer 2003, 253). Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind Fotos mit Kindern als Motiv – Situation der jungen Generation.

Fotografien können zu den ikonischen Zeichen im Sinne Peirce gezählt werden. Demnach ist eine Fotografien ein Ikon, da ihre „Beziehung zum Gegenstand auf einem Abbildverhältnis, d.h. auf Ähnlichkeiten, beruht“ (vgl. Linke/ Nussbaumer/ Portmann 2004, 19), wobei diese Ähnlichkeiten ausschließlich auf der Grundlage von visuellen und nicht wie ebenfalls möglich auf der Grundlage von akustischen Zeichen beruht (vgl. Linke/ Nussbaumer/ Portmann 2004, 19/ 21).

Trotz ihrer Ikonizität besitzen Fotografien ein hohes Maß an semantischer Unbestimmtheit. Im Anschluss an Umberto Eco zählt es inzwischen zu den Grundannahmen der Medienwissenschaft, dass Medientexte – nicht nur Fotos – bezüglich ihres Sinns ungeschlossen und damit „offen“ für verschiedene Sinnzuschreibungen sind. Das bedeutet, dass der Sinn erst in der Interaktion des Rezipienten mit dem entsprechenden Medientext entsteht (vgl. Michel 2006b, 11/ 219). „Medienrezeption ist demnach ein *aktiver* Prozess und kein passives Infiziertwerden von den Medieninhalten, in dem der Sinn *erzeugt* und nicht fertig und unveränderlich vorgefunden wird.“ (Michel 2006b, 219). Doch wie lässt sich die Aktivität des Rezipienten handlungstheoretisch vorstellen? Häufig wird der Rezipient als autonomes Individuum gesehen, das seine Interessen genau kennt und Medien zu selbst aufgestellten Zielen einsetzt. Im Rahmen dieser Ausarbeitung wird im Anschluss an die Habitus-Theorie Bourdieus davon ausgegangen, dass auch bzw. vor allem kollektive und präreflexive – unbewusste – Prägungen der Rezipienten die Sinnbildung beeinflussen (vgl. Bourdieu 1987, 108f.). Als Konsequenz für

die Forschungsmethode stellt sich deshalb die Forderung auch der mit dem Habitus verbundenen Ebene der Sinnbildung Rechnung zu tragen. Dazu empfiehlt sich das auf der Basis der Dokumentarischen Methode entwickelte Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack.

### **3.3.5 Gruppendiskussionsverfahren**

Das Gruppendiskussionsverfahren erfreut sich in jüngster Zeit in der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Forschung zunehmenden Interesses. Grundgedanke dabei ist, dass viele individuelle Bedeutungsstrukturen stark in soziale Gefüge eingebunden sind und diese somit besser in Gruppendiskussionen als in den gängigen – individualisierenden – Verfahren erhoben werden können (vgl. Loos/ Schäffer 2001, 9/ Mayring 2002, 77).

#### **3.3.5.1 Abgrenzung zu anderen Verfahren**

Es lassen sich in der Literatur verschiedenen Formen des Zugangs des Forschenden zu gruppenförmig- kommunikativen Interaktionen finden, wobei die Abgrenzung der einzelnen Verfahren zueinander nicht immer ganz eindeutig ist. Dennoch empfiehlt es sich für eine erste Orientierung zwischen Gruppenbefragung, Gruppengespräch und Gruppendiskussion zu differenzieren (vgl. Loose/ Schäffer 2001, 11f.):

##### **3.3.5.1.1 Gruppenbefragung**

Bei Gruppenbefragungen/ -interviews handelt es sich um „zeitökonomische Varianten der Einzelbefragung“ (Loose/ Schäffer 2001, 12). Das bedeutet, dass es hierbei nicht um ausführliche Diskussionen der Gruppenmitglieder untereinander geht, sondern lediglich um die Beantwortung standardisierter oder offener Fragen der Probanden in einer Gruppensituation in der Gegenwart eines Forschers. Diese Erhebungsform wird z.B. im Kontext der Evaluation von Unterricht oder der Wahl- und Marktforschung, nicht aber im Rahmen dieser Untersuchung eingesetzt (vgl. Loos/ Schäffer 2001, 12).

##### **3.3.5.1.2 Gruppengespräch**

Unter Gruppengesprächen werden „natürlich“ zustande kommende Konversationen von mehreren Personen verstanden. Daran sind vor allem die Konversations- und Gesprächsanalyse, aber auch die ethnografische Forschung interessiert, die u.a. mit möglichen Probanden sich „zufällig“ ergebene Gespräche durchführt. Diese sogenannten „in-

formellen Interviews“ werden dazu genutzt Informationen bezüglich des spezifischen, kulturellen Forscherinteresses zu sammeln (vgl. Loos/ Schäffer 2001, 12).

Der Fokus des Forschers liegt bei der Durchführung von Gruppengesprächen wie bei der Wahl- und Marktforschung, in der es um das Einholen von Meinungen geht, auf dem möglichst detaillierten und umfangreichen Sammeln von Informationen (vgl. Loos/ Schäffer 2001, 12f.). Auch Gruppengespräche kommen im Rahmen dieser Untersuchung nicht zum Einsatz.

### **3.3.5.1.3 Gruppendiskussion**

Als Erhebungsinstrument wird in dieser Untersuchung die Gruppendiskussion eingesetzt. Sie unterscheidet sich vom Gruppengespräch im Wesentlichen dadurch, dass ihr Zustandekommen von außen – von einer anderen Person – veranlasst wird: Die Gruppe kommt zusammen, um sich über eine vom Diskussionsleiter angeleitete Thematik zu unterhalten. Dabei steht jedoch nicht das Abfragen und Sammeln möglichst vieler Informationen von Seiten des Diskussionsleiters im Vordergrund. Im Mittelpunkt steht vielmehr eine möglichst selbstläufige Diskussion der Gruppenmitglieder untereinander (vgl. Loose/ Schäffer 2001, 13). „Die Gruppendiskussion läßt sich so in einer ersten Annäherung als ein Verfahren definieren, in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem „normalen“ Gespräch annähern.“ (Loose/ Schäffer 2001, 13).

### **3.3.5.2 Abriss der Entwicklungsgeschichte**

Gruppendiskussionen wurden ab Ende der 1940er Jahre vorerst in den USA und Großbritannien in Form sogenannter „focus group interviews“ durchgeführt. Dabei wurden Gruppen von Personen „Grundreize“ als Produktverpackung, Werbefilm o.ä. dargeboten und deren, zumeist sprachlichen Reaktionen aufgezeichnet (vgl. Loos/ Schäffer 2001, 15). Beim focus group-Verfahren stand „vor allem der *zeitliche* und *forschungsökonomische Aspekt* im Vordergrund: Die Reaktionen mehrerer Versuchspersonen konnten zur gleichen Zeit aufgezeichnet werden.“ (Loos/ Schäffer 2001, 15).

In Deutschland wurde man Mitte der 1950er Jahre durch eine von Pollak erarbeitete Studie zur „Erforschung der ‚öffentlichen Meinung‘“ auf das Gruppendiskussionsverfahren aufmerksam (vgl. Loos/ Schäffer 2001, 19). Die in den darauf folgenden Jahren entstandenen Arbeiten zur Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens „sind gewissermaßen als ‚erratische Blöcke‘ in einem von anderen Verfahren beherrschten Forschungsmainstream anzusehen. Sie wurden nicht systematisch weitergeführt und an

verschiedenen Themenfeldern ‚empirisch gehärtet‘, sondern verblieben bis auf wenige Ausnahmen auf dem Niveau interessanter Einzelfälle.“ (Loos/ Schäffer 2001, 26).

Ab Mitte der 1980er Jahre wurden Gruppendiskussionen zunehmend in der Jugendforschung eingesetzt. Zeitgleich entwickelte Bohnsack, anfangs zusammen mit Mangold, auf der Basis der Dokumentarischen Methode das Gruppendiskussionsverfahren weiter zu dem in dieser Ausarbeitung verwendeten Verfahren (vgl. Loose/ Schäffer 2001, 26). Ein entscheidender Aspekt bei Bohnsacks neuem Ansatz berührt den Kollektivitätsbegriff. Bohnsack bezieht sich mit seiner Auffassung des Kollektiven auf Mannheims Begriff des „konjunktiven Erfahrungsraums“. Demnach wird Kollektivität nicht als fremdbestimmt und als von außen an das Individuum herangetretenem Zwang in Form von „gesellschaftlicher Tatsachen“ verstanden. Im Sinne Mannheims wird vielmehr davon ausgegangen, dass das Kollektive auf gemeinsamen bzw. strukturidentischen Erfahrungen basiert und damit zur Herausbildung eines spezifischen Habitus führt (vgl. Loose/ Schäffer 2001, 27f.).

### **3.3.5.3 Grenzen des Verfahrens**

Es ist sinnvoll sich vor der Beschäftigung mit der konkreten Durchführung von Gruppendiskussionen mit möglichen Grenzen des Verfahrens – Wann ist die Anwendung empfehlenswert und wann nicht? – auseinander zu setzen.

Das Gruppendiskussionsverfahren eignet sich wenig für die Untersuchung individueller Biografien. Zwar werden in Gruppendiskussionen gelegentlich auch Versatzstücke biografischer Erzählungen vorkommen, doch in der Auswertung der Diskussionen geht es nicht um die Zuordnung von Aussagen zu einzelnen Individuen, sondern um eine Gesamtbetrachtung der Gruppe. Das einzelne Individuum steht als Repräsentant für die Gruppe. Es wird davon ausgegangen, dass die Gruppenmitglieder ähnliche Erfahrungen gemacht haben, sodass auch individuelle Biografien als idealtypisch für alle Gruppenmitglieder angesehen werden (vgl. Loose/ Schäffer 2001, 39).

Neben der Untersuchung individueller Biografien eignet sich das Gruppendiskussionsverfahren ebenso wenig zur Erfassung subjektiver Intentionen – Was beabsichtigt oder beabsichtigte XY tatsächlich? –. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass aus grundlagentheoretischer Perspektive betrachtet die hinter einer Äußerung stehenden Beweggründe vom Interpretieren nur vermutet bzw. unterstellt werden können. Doch auch, gesetzt den Fall, dass der Proband rückblickend über seine Beweggründe berichtet, sodass diese intersubjektiv nachvollziehbar sind, wäre die Erfassung subjektiver Intention nur schwer mit dem Gruppendiskussionsverfahren vereinbar. Denn unter die-

sen Umständen würde der Proband als Persönlichkeit zum Thema der Diskussion werden und müsste seine Intentionen erzählerisch zum Ausdruck bringen, argumentieren und sein Handeln rechtfertigen (vgl. Loose/ Schäffer 2001, 40). Darunter würde zum einen die Selbstläufigkeit der Diskussion leiden und zum anderen entgegen der Intention des Verfahrens der Blick von der Gruppe als Ganzes auf das einzelne Individuum fokussiert werden.

Ein drittes, ebenfalls für das Gruppendiskussionsverfahren wenig geeignetes Forschungsinteresse stellt die Erhebung von Handlungspraxen dar, denn das Diskutieren über eine Handlungspraxis kann nicht ohne weiteres gleich gesetzt werden mit der Handlungspraxis selbst. Es „fehlt einem Gespräch über die Handlungspraxis genau das typische dieser Praxis, nämlich in die Praxis involviert zu sein und nicht einfach aus ihr aussteigen zu können. In einem Gespräch hingegen kann man innehalten und kann über das Gesagte und Getane reflektieren.“ (Loose/ Schäffer 2001, 40). In der vorliegenden Untersuchung geht es um die Erhebung von Handlungspraxen. Dabei liegt das Interesse aber auf kindlichen Handlungsmustern, in deren Praxis die erwachsenen Probanden wegen ihres Alters grundsätzlich nicht selbst involviert sein können. Indirekt können sie ggf. durch den häufigen Umgang mit Kindern an deren Handlungsmuster teilhaben. Diese Bedingung kann durch die Auswahl entsprechender Probanden im Rahmen des Gruppendiskussionsverfahrens realisiert werden. Um zu überprüfen, ob Erfahrungen im Umgang mit Kindern die Interpretation von kindlichen Handlungsmustern beeinflusst, werden im Rahmen dieser Untersuchung Gruppen mit unterschiedlichen pädagogischen Erfahrungen die Kinderfotos interpretieren.

Aufgrund der aufgezeigten Begrenzungen bietet es sich ggf. an, das Gruppendiskussionsverfahren mit anderen Erhebungs- und Auswertungsverfahren zu kombinieren (Methodentriangulation), um die Informationen über die Probanden zu erhalten, die nicht über das Gruppendiskussionsverfahren zu ermitteln sind. Hierzu bieten sich z.B. Biografische Interviews, teilnehmende Beobachtungen, Dokumentanalysen oder Literaturauswertungen an (vgl. Loose/ Schäffer 2001, 42). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung kommt in diesem Sinne ein sozialstatistischer Kurzfragebogen (siehe Anhang) zum Einsatz.

#### **3.3.5.4 Realgruppen**

Eine wichtige Voraussetzung des Gruppendiskussionsverfahrens besteht hinsichtlich des Einsatzes sogenannter „Realgruppen“ bei der Gruppenauswahl. Das heißt, dass die Gruppen nicht „künstlich“ und beliebig zwecks Gruppendiskussion zusammengestellt

werden, sondern die Mitglieder der Diskussionsgruppen auch „real“, im Alltag, miteinander in Interaktion treten und damit über einen gemeinsamen Erfahrungsraum verfügen (vgl. Michel 2006a, 221), der wesentlich für das Zustandekommen von ergiebigen, selbstläufigen Diskussionen ist. Außerdem manifestieren sich im Prozess des Gruppendiskurses von Realgruppen „Muster kollektiver Orientierungen, die über die jeweilige Gruppe hinaus auf übergeordnete bzw. tieferliegende soziale Zusammenhänge verweisen und sie repräsentieren.“ (Michel 2006a, 196).

### **3.3.5.5 Durchführung**

Bei der Durchführung von Gruppendiskussionen kommt dem Forscher die Aufgabe zu einerseits eine Diskussion unter den Probanden zu initiieren und andererseits diese nicht nachhaltig zu beeinflussen, um die Selbstläufigkeit der Diskussion nicht zu gefährden. „Mit der Fokussierung auf die Erzeugung von Selbstläufigkeit soll sichergestellt werden, daß sich die Diskussion der gegebenen Gruppe in ihrer Eigenläufigkeit bzw. Eigenstrukturiertheit entfalten kann. Es sollen so die Relevanzsysteme derjenigen zu Sprache kommen, die Gegenstand des Forschungsinteresses sind.“ (Loose/ Schäffer 2001, 52). In diesem Sinne hat Bohnsack insgesamt acht Prinzipien zur Durchführung von Gruppendiskussionen aufgestellt (vgl. Bohnsack 2003, 210), die sich auch die Diskussionsleiterin der vorliegenden Untersuchung zur Grundlage der von ihr durchzuführenden Gruppendiskussionen macht. Dazu zählt u.a. das Prinzip die gesamte Gruppe als Adressatin der Diskussion zu behandeln, um einen Einfluss des Forschenden auf die Verteilung der Redebeiträge zu vermeiden. Weiter sollten keine Vorgaben bezüglich der Art und Weise der thematischen Bearbeitung gegeben werden, um eine diesbezügliche Beeinflussung der Probanden zu verhindern. Da detaillierte Darstellungen der Probanden einen Zugang zur Handlungspraxis und dem ihm zugrunde liegenden Habitus ermöglichen, können diese z.B. durch offen formulierte Fragen auf der einen Seite oder durch Fragereihungen auf der anderen Seite von der Diskussionsleiterin gefördert werden. Des Weiteren sind immanente Nachfragen, die auf ein bereits gegebenes Thema oder einen bereits gegebenen Orientierungsrahmen gerichtet sind, exmanenten Nachfragen, die auf die Hervorbringung neuer Themen abzielen, vorzuziehen. Widersprüchliche oder auffällig erscheinende Gesprächssequenzen sollte der Forscher erst gegen Ende der Diskussion aufgreifen, um die Gruppendiskussion nicht in ihrer Selbstläufigkeit zu behindern und das Gespräch nicht in eine bestimmte Richtung zu lenken (vgl. Bohnsack 2003, 210).

### 3.4 Auswertungsmethoden

Ein adäquates Verfahren zur Rekonstruktion kollektiver und präreflexiver Orientierungen ist die dokumentarische Methode nach Bohnsack. Sie setzt am „Wie“ bzw. an der Art und Weise der Hervorbringung von Sinn in Gruppendiskussionen an und erweist sich deshalb „als im hohen Maße gegenstandsadäquat.“ (vgl. Michel 2006a, 221). Im Bereich der Kindheitsforschung fand die dokumentarische Methode bislang zur Analyse von Gruppendiskussionen von Kindern sowie zur Auswertung videographischen Materials Anwendung (vgl. Grunert/ Krüger 2006, 46).

#### 3.4.1 Dokumentarische Methode

Die dokumentarische Methode geht auf Karl Mannheim zurück, der diese in den 1920er Jahren entwickelte. Die Mannheimsche Wissenssoziologie strebt eine Unterscheidung zwischen der Sinnstruktur des subjektiv gemeinten Sinns und des zu beobachtenden Handelns der Akteure an. Diese Forscherperspektive setzt eine Differenzierung zwischen einem reflexiven oder theoretischen Wissen auf der einen Seite und einem handlungsleitenden Wissen, das Mannheim auch atheoretisches Wissen nennt, auf der anderen Seite voraus (vgl. Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2001, 11). Das atheoretische Wissen „bildet einen Strukturzusammenhang, der als kollektiver Wissenszusammenhang das Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn“ (Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2001, 11) macht und zu dem die Akteure selbst reflexiv keinen Zugang haben. Deshalb kommt dem Forscher die Aufgabe zu, dieses implizite Wissen zur begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen (vgl. Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2001, 12).

Die Mannheimsche Wissenssoziologie wird aufgrund der Bedeutung, die der Handlungspraxis zukommt, auch als „praxeologisch“ bezeichnet. Die „dokumentarische Interpretation führt zu einem Wechsel von der Frage, *was* die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure *ist*, zur Frage danach, *wie* diese in der Praxis *hergestellt* wird.“ (Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2001, 12), wobei die Frage nach dem „Wie“ auf den „modus operandi“, dem der Praxis zugrunde liegenden Habitus abzielt. In Bezug auf die Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien bedeutet dies, dass der Fokus nicht mehr primär auf den thematischen Äußerungen der Rezipienten zu einem Bild liegt. Der habitusspezifische Sinn „dokumentiert“ sich vielmehr darin, wie sich die Rezipierenden (szenisch, metaphorisch, stilistisch, praktisch u.a.) zu einem Bild ins Verhältnis setzen. Aufgrund dessen gewinnt die Analyse der Formalstruktur der

transkribierten Gruppendiskussionen an Bedeutung (vgl. Michel 2006b, 197). Textphasen, die – ungeachtet der Thematik – ein großes Engagement der Gruppe in Form hoher interaktiver und metaphorischer Dichte aufweisen, werden dabei als „Focussierungsmetaphern“ bezeichnet (vgl. Bohnsack 2003, 33). „Mittels sprachlicher Bilder, Inszenierungen, Anspielungen, Umschreibungen, exemplifizierender Erzählungen etc. sucht die Gruppe im wechselseitigen, sich oftmals gegenseitig ‚hochschaukelnden‘ Diskurs ihre kollektiv geteilten Erfahrungen zu benennen.“ (Michel 2006b, 197). Deshalb lassen sich Zentren kollektiven Erlebens durch die Identifikation und Interpretation von Focussierungsmetaphern rekonstruieren, wodurch diese wichtige Anhaltspunkte bei der Herausbildung des gruppenspezifischen Habitus darstellen (vgl. Michel 2006b, 197).

Mit der Unterscheidung zweier verschiedener Ebenen (die Frage nach dem „Was“ und die Frage nach dem „Wie“) kommt die dokumentarische Methode der Doppelstruktur alltäglicher Verständigung und Interaktion nach, denn Äußerungen haben auf der einen Seite eine öffentliche oder gesellschaftliche und auf der anderen Seite eine nicht-öffentliche oder milieuspezifische Bedeutung. Während die öffentliche Bedeutung von Äußerungen nach Mannheim auch als „kommunikatives“ Wissen bezeichnet wird, werden die milieuspezifischen Besonderheiten von Äußerungen auch als „konjunktives“ Wissen bzw. konjunktive Erfahrungsräume bezeichnet (vgl. Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2001, 14). „Die dokumentarische Methode ist darauf gerichtet, einen Zugang zum kommunikativen Wissen als dem je milieuspezifischen Orientierungswissen zu erschließen.“ (Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2001, 14). Das heißt, dass sich ein milieuspezifischer Habitus auch über das „Was“ einer Verständigung dokumentiert, indem eine Person oder eine Gruppe eben gerade dieses kommunikative Wissen äußert.

Die Differenzierung zweier unterschiedlicher Sinnebenen findet in der dokumentarischen Interpretation durch zwei klar voneinander abgrenzbare Arbeitsschritte ihren Ausdruck:

1. Formulierende Interpretation
2. Reflektierende Interpretation

Die beiden Schritte haben unterschiedliche Fragerichtungen.

Bei der Formulierenden Interpretation wird der Frage nach dem „Was“ – der thematischen Struktur der transkribierten Gruppendiskussionen – nachgegangen.

Bei der Reflektierenden Interpretation geht es darum „wie“ ein Thema, das heißt, in welchem Rahmen dieses angegangen wird. Der Orientierungsrahmen, auch als *modus operandi* oder *Habitus* bezeichnet, „ist der zentrale Gegenstand dokumentarischer Interpretation.“ (Bohnsack/ Nentwig-Gesemann/ Nohl 2001, 15). Im Rahmen der Reflektierenden Interpretation wird nach Modellen gesucht, „die nicht nur als thematisch sinnvoll erscheinen, sondern auch homolog oder funktional äquivalent zu der empirisch gegebenen Reaktion sind.“ (Bohnsack/ Nohl 2001, 303).

Mit dieser Hervorbringung (Generierung) des Orientierungsrahmens stellt die Reflektierende Interpretation den ersten Schritt der von Bohnsack in fünf Schritten beschriebenen Typenbildung dar (siehe Bohnsack 2001b): Generierung, Abstraktion, Spezifizierung, Typusdefinition und Generalisierung.

Die Abstraktion stellt den zweiten Schritt der Typenbildung dar und folgt dem Prinzip der Abduktion. Im Sinne Charles Peirce hat die Abduktion ihren Ansatzpunkt in einer erstaunlichen, mit dem Vorwissen des Forschers nicht zu erklärenden und deshalb nicht zu interpretierenden Beobachtung. Im Rahmen der Abduktion wird dann eine (neue) Regel generiert, die den „Fall“ zu erklären weiß. Entsprechend werden im Rahmen der dokumentarischen Interpretation Fälle bzw. eine ihrer Teildimensionen rekonstruiert und die Struktur eines Typus generiert (vgl. Bohnsack 2003, 198). In diesem Sinne werden nach der Suche nach gleichen oder ähnlichen Modellen in thematisch vergleichbaren Sequenzen der verschiedenen Gruppendiskussionen (Generierung des Orientierungsrahmens) im Zuge der Abstraktion diese einzelnen Modelle bzw. Orientierungsfiguren im Rahmen einer fallübergreifenden komparativen Analyse zu einer Klasse von Orientierungen abstrahiert. „Auf dieser Stufe der Interpretation des fallübergreifenden Vergleichs, ist das *tertium comparationis*, also das diesen Vergleich strukturierende Dritte, das gemeinsame *Thema*.“ (Bohnsack 2001b, 235).

Im dritten Schritt der Typenbildung geht es um die Spezifizierung des im Rahmen der Abstraktion gewonnen Typus. Der Fokus der erneuten fallübergreifenden komparativen Analyse liegt nun nicht mehr hauptsächlich auf den Gemeinsamkeiten der Fälle, sondern auf den Kontrasten zwischen ihnen. Die Spezifizierung folgt dem Prinzip des Kontrasts in der Gemeinsamkeit. Das heißt, dass „Das gemeinsame Dritte, das *tertium comparationis* (...) nun nicht mehr durch ein (fallübergreifend) vergleichbares Thema gegeben [ist], sondern durch den (fallübergreifend) abstrahierten Orientierungsrahmen bzw. Typus.“ (Bohnsack 2001b, 236f.). Auf diese Weise sollen die Charakteristika des Typus deutlich werden und dieser validiert und präzisiert werden (vgl. Bohnsack 2001b, 237).

Das komparative Vorgehen lässt sich generell als eines der Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode benennen, das mehrere Funktionen zugleich erfüllt: Um Charakteristika einer Handlungspraxis feststellen zu können, bedarf es den Einblick in weitere, ähnliche Handlungspraxen und deren Charakteristika. Deshalb ist die komparative Analyse unerlässlich für die Erschließung der fallspezifischen Charakteristika des „Wie“, ebenso wie für die Erhebung der Reichweite und des Kollektivitätsgrades von Sinnbildungsprozessen (vgl. Michel 2006a, 203). Mit Hilfe der komparativen Analyse kann außerdem einer impliziten, unreflektierten Standortgebundenheit des Forschers als Vergleichshorizont entgegengewirkt werden, indem sie durch empirisch rekonstruierte, begrifflich explizite Vergleichshorizonte einer methodischen Kontrolle unterzogen wird (vgl. Michel 2006a, 206). Die komparative Analyse beschränkt sich jedoch nicht auf den Vergleich unterschiedlicher Gruppen, sondern kann auch innerhalb des Diskurses einer Gruppe stattfinden, „Denn der Habitus wird nicht nur distinktiv durch die Abgrenzung von Habitus anderer Milieus bestimmt, sondern auch durch eine *interne* ‚Stimmigkeit‘“ (Michel 2006b, 204).

Den zweiten und dritten Schritt der Typenbildung – Abstraktion und Spezifizierung – bezeichnet Bohnsack in Anlehnung an Mannheim als sinngenetische Typenbildung.

Im vierten Schritt, der soziogenetischen Typenbildung, wird der Typus einer Typologie zugeordnet, „indem seine Beziehung zu und Abgrenzung von anderen auch möglichen Typen oder Typiken (u.a. Milieu-, Geschlechts-, Generations- und Bildungstypik) herausgearbeitet wird“ (Bohnsack 2001b, 232). Die „Basistypik“ steht dabei im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Während bei der sinngenetischen Typenbildung zwar deutlich wird, dass verschiedene Erfahrungsdimensionen beteiligt sind, ohne jedoch genau zu wissen, um welche es sich handelt, werden in der soziogenetischen Typenbildung charakteristische Erfahrungsdimensionen herausgearbeitet. Dabei werden zwei verschiedene, sich ergänzende Wege beschritten: zum einen der der „mehrdimensionalen Analyse“ – Vergleich verschiedener Typen/Typiken – zum anderen der der „soziogenetischen Interpretation“ – Suche nach interaktiven Schüsselszenen innerhalb der (kollektiven) Sozialisationsgeschichte und Biografie über die Fokussierung von Diskussionssequenzen und vor allem über narrative Interviews (vgl. Bohnsack 2001b, 250).

Erst nach der Durchführung der „mehrdimensionalen Analyse“ kann von einer Generalisierung des Typus gesprochen werden, wobei die Generalisierung „ganz wesentlich davon abhängig [ist], dass der Typus von anderen – auch möglichen Typen oder Typiken abgegrenzt werden kann.“ (Bohnsack 2001b, 237).

Zwischen der dokumentarischen Methode, der Frage nach dem Sinn von Bildern und der Habitus Theorie gibt es eine Vielzahl von Zusammenhängen. So entwickelt Bohnsack seine dokumentarische Methode und das daraus erwachsene Gruppendiskussionsverfahren im Anschluss an die Wissenssoziologie Mannheims. Dieser stand wiederum in den 1920er Jahren im Gedankenaustausch mit dem Kunsthistoriker Panofsky. Aus diesem Dialog entwickelte sich das Habituskonzept, an das Bourdieu bei der Entwicklung seines Habitusbegriffs anschließt, wobei er jedoch nicht den Bezug zu Mannheim deutlich macht (vgl. Michel 2006a, 221). Aufgrund dieser Zusammenhänge erscheint es sinnvoll sich bei der Differenzierung verschiedener Sinnebenen von Fotos auf die kunstwissenschaftlichen Begrifflichkeiten Panofskys zu beziehen, da sich diese nicht nur mit Bourdieus Habituskonzept, sondern auch mit der Dokumentarischen Methode in Verbindungen bringen lassen.

### **3.4.2 Ikonographie/ Ikonologie-Modell**

Fotografische Interpretationen sind hermeneutische Vorgänge, die versuchen „das „Verstehen“ kultureller Produkte oder Ereignisse methodisch zu kontrollieren.“ (Mollenhauer 2003, 247). Das Ikonographie/ Ikonologie-Modell des Kunsthistorikers Panofsky ist eines der einflussreichsten Modelle der Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2001a, 67). Die Rezeption von Fotografien wird von Panofsky als Mehrebenenphänomen beschrieben. Im Zentrum seines Modells steht jene Sinndimension, die er als ikonologisch oder auch als diejenige des „Dokumentsinns“ bezeichnet. Damit bezieht er sich explizit auf die Mannheimsche Wissenssoziologie und dessen methodische Leitdifferenz von „Was“ und „Wie“. Die Ikonographie – „was“ wird hergestellt – untergliedert er weiter in die ikonographische und die vor-ikonographische Ebene. Insgesamt besteht das Ikonographie/ Ikonologie-Modell demnach aus drei Sinnebenen (siehe Panofsky 1975, 38ff./ Michel 2006b, 148):

Auf der ersten (Phänomen-)Sinnebene – vor-ikonographische Ebene – geht es um die Identifizierung und Herausstellung der durch Farben und Formen dargestellten Objekte und Ereignisse im Bild.

Auf der zweiten (Bedeutungs-)Sinnebene – ikonographische Ebene – geht es um die Verknüpfung der auf der vor-ikonographischen Ebene aufgezeigten Objekte und Ereignisse mit dem literarischen Wissen – Bräuche und kulturelle Traditionen – des Rezipienten. Bsp.: Der Zeigefinger liegt auf dem geschlossenen Mund → Aufforderung ruhig/ still zu sein.

Auf der dritten und letzten Ebene – ikonologische Ebene – wird der Dokument- oder Wesenssinn ermittelt, indem das Bild als Merkmal bzw. Dokument des Habitus des Bildproduzenten bzw. der „Grundeinstellung einer Nation, einer Epoche, einer Klasse, einer religiösen oder philosophischen Überzeugung“ (Panofsky 1975, 40) verstanden wird. Daraus geht hervor, dass nicht der im Sinne einer dokumentarischen Rezipientenforschung gewünschte Habitus des Bildrezipienten, sondern der Habitus des Bildproduzenten im Mittelpunkt der ikonologischen Interpretation steht. Dennoch lässt sich die ikonologische Interpretation im Sinne einer dokumentarischen Analyse anwenden, da auch nach Panofsky der wissenschaftliche Interpret in der Interaktion mit dem Bild auf der Grundlage seines Habitus zunächst intuitiv Sinn produziert (vgl. Michel 2006b, 148/199). „Die ikonologische Interpretation *zielt* somit auf den Habitus (des Bildproduzenten) und *bedient sich* dabei des Habitus (des Interpreten).“ (Michel 2006b, 199f.).

Zwischen den ersten beiden – ikonographischen - Sinnebenen und der dritten – ikonologischen – Sinnebene sieht Panofsky einen grundlegenden Unterschied, denn im Gegensatz zur Ikonographie geht die Ikonologie nicht aus der Analyse, sondern aus der Synthese hervor (vgl. Panofsky 1975, 42).

#### **4. Durchführung der Untersuchungen**

Die Gruppendiskussionen werden alle von der gleichen Diskussionsleiterin geführt, die auch Verfasserin dieser Ausarbeitung ist.

Jeder Gruppe wird zunächst Anonymität zugesichert. Die Diskussionsleiterin stellt heraus, dass es in der Untersuchung allein um die subjektive Sicht der Gruppenmitglieder geht und es deshalb per se kein richtig oder falsch bei der Interpretation der Bilder von Seiten der Probanden gäbe. Außerdem informiert sie die Probanden darüber, dass sie sich als Diskussionsleiterin aus der Diskussion zurückzieht, um eine möglichst selbstläufige Diskussion unter den Probanden zu erreichen. Anschließend erhalten die Probanden einen sozialstatistischen Fragebogen mit insgesamt sieben Fragen (siehe Anhang). Nachdem sie diesen ausgefüllt haben, befragt die Diskussionsleiterin die Gruppen nach dem Ort und dem Zeitpunkt des Kennenlernens der Probanden in ihrer Gruppenkonstellation. Anschließend stellt sie das Aufnahmegerät an.

Alle sieben Gruppen bekommen die Fotos in gleicher Reihenfolge vorgelegt. Die Fotos werden den Probanden dabei in einfacher Ausführung, farbig und laminiert im DIN-A4 Format, auf Fotopapier vorgelegt.

Abschließend werden den Gruppen nach der Einzelpräsentation der Fotos noch einmal alle sechs Fotos zusammen vorgelegt. Die Probanden werden nun von der Diskussionsleiterin nach einem Präferenzurteil gefragt: „Welches der Fotos gefällt euch/ Ihnen besonders gut?“. „Diese Phase führt dazu, dass die Gruppen im Vergleich aller Bilder ihre Einschätzungen zu den einzelnen Bildern stärker konturieren konnten und so zu einer stark resümierenden und verdichteten Sinnbildung kamen.“ (Michel 2006 (b), 217f.).

## **5. Auswertung der Untersuchung**

Die Auswertung der im Rahmen der Gruppendiskussionen entstandenen Fotointerpretationen erfolgt nach dem Ikonographie/ Ikonologie-Modell von Panofsky. Sie basiert auf den auditiven Mitschnitten der Gruppendiskussionen (siehe Anhang) bzw. auf den daraus erstellten Transkripten (siehe Anhang).

### **5.1 Foto 1: Südamerika - Zuwendung suchen**

#### **5.1.1 Vor-ikonographische Ebene**

Auf vor-ikonographischer Ebene lässt sich zwischen allen Gruppen eine übereinstimmende Aussage bezüglich des visuellen Bestandes feststellen: Im Fokus des Fotos befinden sich zwei Personen. Ein weiterer, mehrmals genannter Aspekt ist, dass die kleinere Person auf dem Schoß der größeren Person liegt und dass die größere Person den Zopf der kleineren Person in der Hand hält bzw. mit diesem spielt oder ihn streichelt. Darüber hinaus werden in vier der sieben Gruppendiskussionen die Dosen, Plastiktüten bzw. die Reisetasche angesprochen, die die beiden Personen bei sich haben und in denen die Gruppen Essen auszumachen glauben. Die Gruppe „Lehrer II“ meint, dass in den Dosen auch Spielzeug, Bänder oder Perlen zu sehen sein könnten. Weiter beschreiben Probanden der Gruppen „Lehrer II“ und „Eltern“, dass sie Räder eines Fahrrades auf dem Bild sehen. Darüber hinaus stellt die Gruppe „Lehrer II“ fest, dass vor den beiden Personen auf dem Boden ein Karton aufgestellt ist.

Weitere von einzelnen Personen angesprochene visuelle Aspekte sind die, dass die ältere Person kurze Haare hat und lächelt (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“) und dass sich der Blick der jüngeren Person „auf irgendeine Person [...] oder irgendeine Situation“ (Gruppe „Lehrer III“, 17) richtet.

#### **5.1.2 Ikonographische Ebene**

Auch auf ikonographischer Ebene bestehen Gemeinsamkeiten zwischen den Gruppen: Alle Gruppen gehen davon aus, dass es sich um zwei weibliche Personen verschiedenen

Alters handelt, wobei sie eine Mutter-Tochter-Beziehung annehmen oder diese zumindest für möglich halten. Drei der sieben Gruppen ziehen darüber hinaus auch eine Geschwister-Beziehung in Betracht. Die Gruppe „Erzieher“ könnte sich außerdem vorstellen, dass es sich um eine Tagesmutter mit ihrem Schützling handelt. Die Idee, dass die ältere Person ein Au-pair-Mädchen ist, wird von der Gruppe „Lehrer IV“ wieder verworfen.

Hinsichtlich der Einbettung des Bildes in einen Gesamtkontext liegen folgende Aussagen vor: Vier Gruppen geben an, dass die Szene auf dem Bild „°Irgendwas südländisches“ (Gruppe „Lehrer II“, 7) an sich hätte. Zwei der vier Gruppen tippen auf Südamerika im Allgemeinen und Brasilien (Gruppe „Eltern“) bzw. Mexiko (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“) im Besonderen. Die Gruppe „Lehrer III“ stellt sich Griechenland als Land der Bildaufnahme vor. Zwei weitere Gruppen wählen eine jahreszeitliche Einordnung des Fotos: Sie führen an, dass sich die Szene auf dem Foto im Sommer abspielt. Weiter spricht der Proband der Gruppe „Eltern“ allgemein von „Urlaubsassoziationen“ (7), die ihm bei der Betrachtung des Fotos in den Sinn kommen.

Bezüglich einer genaueren Einordnung des Bildes in einen Gesamtkontext geben drei Gruppen an, dass sich die Szene auf dem Foto vermutlich in einem Park abspielt. Ebenfalls drei Gruppen können sich vorstellen, dass das Bild auf oder in der Nähe eines Spielplatzes aufgenommen wurde. Die Gruppe „Lehrer I“ spricht von einem Ausflug, den die beiden Personen machen. Allgemeiner sprechen die Gruppen „Lehrer II“ und „Eltern“ von einer Freizeitsituation, die sie auf dem Bild auszumachen glauben. Die Gruppe „Eltern“ unterfüttert ihre diesbezügliche Aussage, indem sie von „Picknickatmosphäre“ (17) spricht. Die Gruppe „Lehrer III“ kann sich vorstellen, dass die beiden Personen ein Picknick gemacht haben. Insgesamt drei Gruppen beschreiben, dass die Situation auf dem Foto nach einer Pause, die die beiden Personen machen, aussieht: „Ich würde sagen, die haben etwas zusammen unternommen und, und jetzt ist ein, jetzt ist ein bisschen Entspannung oder ein bisschen Pause.“ (Gruppe „Eltern“, 37/39). Gruppe „Lehrer I“ spricht auch von einer allgemein „Entspannte[n] Atmosphäre“ (Gruppe „Lehrer I“, 17), die das Bild ausstrahlt.

Die Beziehung der beiden abgebildeten Personen zueinander wird von vier Gruppen als vertraut beschrieben. In diesen Kontext lässt sich auch die Aussage der Gruppe „Erzieher“ einordnen, die davon spricht, dass „die Frau [...] dem Kind sehr zugewandt“ (29) wäre, sowie die Aussagen der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, dass das Kind „große Zuneigung“ (14) und „großes Zutrauen“ (34) zu der älteren Person hätte. Das

Kind wirkt laut der Gruppe „Lehrer I“ zufrieden und fühlt sich wohl. Vier Gruppen finden, dass das Kind müde aussieht. Zwei Gruppen gehen davon aus, dass das Kind bei der älteren Person Schutz sucht. Weiter beschreiben drei Gruppen, dass das Kind bei der älteren Person Sicherheit findet. Die Gruppe „Lehrer III“ spricht außerdem von Zuflucht, die die jüngere bei der älteren Person gefunden hat. Gleichzeitig betont sie aber ebenso wie die Gruppe „Erzieher“, dass dem Gesichtsausdruck der älteren Person zur Folge nichts Bedrohliches, Schlimmes vorgefallen zu sein scheint. Des Weiteren sprechen drei Gruppen von Geborgenheit, die das Kind bei der Älteren sucht bzw. die das Bild ausstrahlt. Eine Probandin der Gruppe „Erzieher“ beschreibt mit der Aussage „Für mich sieht das so aus, als ob gerade, gerade irgendetwas gewesen wäre auf dem Spielplatz, irgendeine Enttäuschung, (.) was nicht richtig gut gelaufen ist, (.) und da muss sie sich erst (.) irgendwie (.) auf den Schoß legen“ (10/ 12ff.), dass das Kind bei der älteren Person Trost sucht. Weiter ließen sich die Aussage der Gruppe „Lehrer II“, dass das Kind auf der Suche nach Berührung ist, und die Aussage der Gruppe „Lehrer IV“, dass das Kind zur älteren Person kommt, um sich zwischendurch Streicheleinheiten abzuholen, dahingehend interpretieren, dass die beiden Gruppen dem Kind ein Bedürfnis nach Zuwendung zuschreiben.

Die jüngere Person guckt nach Aussage der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ „irgendwie so halb stolz, halb verlegen in die Kamera“ (15) und ist „ein bisschen ängstlich vor der Kamera“ (19f.). Verlegenheit attestiert auch die Gruppe „Eltern“ dem Kind. Zusammen mit zwei weiteren Gruppen ist sie außerdem der Meinung, dass das Kind einen schüchternen Eindruck macht, wobei ein Proband der Gruppe „Eltern“ meint, dass das Kind trotzdem einen interessierten Eindruck erweckt und ein bisschen in seiner Schüchternheit kokettiert. Die Gruppe „Lehrer III“ meint eine leichte Abwehrhaltung bei dem Kind ausmachen zu können.

Die ältere Person wirkt nach Aussage der Gruppe „Eltern“ entspannt. Die Gruppe „Lehrer II“ geht davon aus, dass sie schon eine ganze Zeit dort sitzt und zuguckt – vermutlich der jüngeren Person. Das Ziehen der älteren Person an der Haarsträhne der Jüngeren wird von der Gruppe „Lehrer I“ als eine „zärtliche Geste“ (7) der älteren Person interpretiert. Des Weiteren führt eine Probandin der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ an, dass sie die ältere abgebildete Person aufgrund derer sehr kurzen Haare an ihren Indienaufenthalt erinnert, wo die Frauen mit derartig abgeschnittenem Haar gerade aus dem Gefängnis kamen.

Insgesamt werden vier Aussagen zum sozio-ökonomischen Status der beiden fotografierten Personen gemacht. Die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ geht davon aus, dass es sich um „arme Leute“ (7/8) handelt, die es sich nicht leisten können Essen zu gehen und deshalb ihr Essen in Tupperware und Plastiktüten mitnehmen. Die Gruppe „Eltern“ nimmt an, dass die fotografierte Szene in einer ärmeren Gegend anzusiedeln ist, da die beiden abgebildeten Personen „nicht gerade wohlhabend“ (18f.) aussehen würden. Die Gruppe „Lehrer II“ zieht zunächst in Betracht, dass es sich bei den beiden abgebildeten Personen womöglich um Straßenkinder handelt. Sie verwerfen diesen Gedanken aber wieder, da die beiden Personen dafür u.a. „zu sauber“ (66) aussehen würden. Die Gruppe „Lehrer III“ siedelt die beiden „leicht unter der Mittelschicht, aber auch nicht [in der] Unterschicht“ (49) an. Ihre Kleidung wäre „angemessen. (.) Also, das äh wirkt nicht irgendwie ärmlich und wirkt auch nicht äh (.) übertrieben, übertrieben protzig“ (53/55).

Insgesamt strahlt das Bild für Gruppe „Lehrer I“ neben einer entspannten Atmosphäre und Geborgenheit, auch Harmonie und Nähe aus.

### 5.1.3 Ikonologische Ebene

Einen auffällig kurzen Diskussionsbeitrag zum Bild liefern die Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer IV“. Darüber hinaus beschreibt die Gruppe „Lehrer I“ das Bild fast ausschließlich mit einzelnen Schlagwörtern und nimmt damit eine eher distanzierte Haltung bei der Betrachtung des Bildes ein. Die schlagwortartige Beschreibung des Bildes vermittelt ebenso wie die mit dem Satz: „Mehr fällt mir dazu nicht ein.“, frühzeitig abgebrochene Diskussion der Gruppe „Lehrer IV“ den Eindruck, dass die Gruppen wenig bemüht waren sich tiefgründiger mit dem Bild auseinanderzusetzen. Es erscheint fast so, als ob sie die Szene nicht weiter interessiert hätte, weil sie eventuell zu alltäglich bzw. zu eindeutig für sie war. Dafür spricht auch, dass sie im Gegensatz zu den anderen Gruppen keine relativ vorsichtige Auseinandersetzung mit dem Bild wählten und ihre Bildinterpretationen entsprechend hypothetisch formulierten, sondern in der Regel als feststehende Aussagen.

Eine eher praktische Art der Auseinandersetzung mit dem Bild wählten die Gruppen „Lehrer II“, „Erzieher“, „Eltern“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“. Sie betrachteten das Bild nicht nur als zweidimensionales Zeichen, sondern versuchten Situationen zu konstruieren, in die das Bild eingebettet werden könnte oder die abgebildete Szene mit einer ihnen bekannten Situation zu vergleichen. Die lebendig gestaltete Anschaulichkeit, die weitestgehende Einigkeit in der Bildinterpretation, sowie die relativ ausgewo-

gene Verteilung der Redebeiträge sprechen für eine hohe erlebnismäßige Verankerung der Schilderungen.

Die teilweise sehr individuellen und differenzierten Bildinterpretationen lassen den Schluss zu, dass das Bild offen und damit interessant genug war, um die Probanden zu Aussagen und Hypothesen zum Foto zu animieren.

### 5.1.4 Zusammenfassung

Die Inhalte der Gruppendiskussionen werden im Folgenden in Hinblick auf kindlich-anthropologische Handlungsmuster zunächst grafisch und anschließend verbal zusammengefasst. Es werden dabei nur mehrfach genannte Aussagen zum Bildinhalt berücksichtigt:



Ein Kind liegt auf dem Schoß einer Person. Es hat Vertrauen und/oder ist müde, schüchtern, verlegen und sucht Schutz, Sicherheit und/oder Geborgenheit.

## 5.2 Foto 2: Südostasien - sich mit Dingen beschäftigen

### 5.2.1 Vor-ikonographische Ebene

Auf vor-ikonographischer Ebene lässt sich bezüglich des visuellen Bestandes feststellen, dass in allen Diskussionen jeweils von nur einer auf dem Bild abgebildeten Person ausgegangen wird. Diese hat nach Aussage der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ zerzauste Haare und trägt ein T-Shirt. Von der Gruppe „Lehrer III“ wird die Person als dunkelhäutig und barfuß laufend beschrieben. Die Dinge, mit denen sich die Person beschäftigt, werden von der Gruppe „Erzieher“ als „unterschiedliche Materialien“ (45) und von der Gruppe „Lehrer I“ u.a. als „Naturmaterial“ (47) bezeichnet. Weiter führen

mit Ausnahme der Gruppe „Erzieher“ alle Gruppen an, dass sich die abgebildete Person mit Steinen beschäftigt. Die Gruppe „Lehrer III“ geht darauf ein, dass es sich dabei um Kieselsteine handelt und die Person ihrer Beschäftigung auf einer Mauer nachgeht. Die Steine sind nach Aussage der Gruppen „Lehrer I“ „gleicher Größe und Farbe“ (52) bzw. haben nach Auskunft der Gruppe „Lehrer II“ eine „recht ähnliche (...) Form und Farbe“ (90). Neben den Steinen werden von der Gruppe „Lehrer II“ auf dem Foto „weiße Teile“ (82) – Muscheln oder Kalksteine - ein roter Stein sowie ein Spielfeld erkannt. Auch die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ nimmt die weißen Teile auf dem Bild wahr, ist sich aber unsicher, ob sie diesen mit der Bezeichnung „Knochen“ gerecht wird. Insgesamt fünf der sieben Gruppen sprechen außerdem von einer (Plastik-)Tüte, die sie auf dem Bild ausmachen können. Die Gruppe „Lehrer II“ kann auch eine Treppe auf dem Bild erkennen. Weiter führt Gruppe „Lehrer III“ an, dass die Baumwurzeln im Hintergrund abgetreten sind, der Boden sehr fest getreten und kein Pflanzenwachstum auf dem Bild zu sehen ist.

### 5.2.2 Ikonographische Ebene

In insgesamt vier der sieben Gruppendiskussionen fällt im Zusammenhang mit der abgebildeten Person der Begriff „Junge“, was impliziert, dass die Probanden von einer jungen, männlichen Person ausgehen. Diese Annahme lässt sich auch einer weiteren Gruppe, der Gruppe „Lehrer I“, unterstellen. Sie verwendet zwar nicht den Begriff „Junge“, dafür aber zum einen das männliche Personalpronomen in der dritten Person Singular im Nominativ – „er“ (56) – und im Dativ – „ihm“ (48) – und zum anderen den Begriff „Kind“ (29/62).

Die Gruppen „Eltern“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ gehen davon aus, dass das Foto im asiatischen Raum aufgenommen wurde. Die Gruppe „Lehrer III“ spricht allgemeiner von „wärmere[n] (...) Regionen“ (78) in denen sich die fotografierte Szene abspielt. Sie präzisiert ihre Einordnung des Fotos, indem sie erklärt, dass sich die fotografierte Szene vermutlich am Strand abspielt. Außerdem sprächen die abgetretenen Baumwurzeln im Hintergrund des Bildes, der festgetretene Boden und das fehlende Pflanzenwachstum auf dem Foto dafür, dass es sich um einen viel frequentierten Ort handle. Auch Gruppe „Lehrer II“ geht davon aus, dass das Bild an der Küste bzw. am Strand aufgenommen wurde.

Die Gruppe „Eltern“ unternimmt eine sozio-ökonomische Einordnung des Bildes, indem sie erklärt, dass sich die Szene „irgendwo (.) in ärmeren Gegenden“ (63) abspiele. Mit der Aussage: „Ein armer kleiner Junge.“ und der Erläuterung, dass das T-Shirt des

Jungen möglicherweise „aus so einer Altkleidergeschichte aus dem Westen stammt“ (63/65) legt auch die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ sozio-ökonomische Kriterien an das Bild an. Sie empfinden diese Situation als „Irgendwie trostlos. Nicht schön.“ (67). Und auch die Gruppe „Lehrer III“ scheint mit den Aussagen, dass der Junge „aus einer kinderreichen Familie kommt“ (85), er womöglich eine „leichte Verwahrlosung“ (86) aufzeigt und Wohlstand dort eher nicht zu sein scheint, auf einen niedrigen sozio-ökonomischen Status des Jungen hinzuweisen. Des Weiteren kann sich die Gruppe „Lehrer III“ vorstellen, dass der Junge in der abgebildeten Plastiktüte seine „Habseligkeiten“ (107) mitführt, die es ihm ermöglichen sich länger herumzutreiben. Die Gruppen „Lehrer I“ und „Eltern“ gehen davon aus, dass es in der Tüte Essen aufbewahrt. Dahingegen fragt sich die Gruppe „Lehrer II“, ob sich in der Tüte womöglich Steine befinden. Die Gruppe kann sich aber auch ebenso wie die Gruppe „Lehrer I“ vorstellen, dass der Junge gerade vom Einkaufen kommt und „jetzt hängen geblieben [ist], weil er gerade Steine sortieren möchte“ (Gruppe „Lehrer II“, 97f.).

Die Betätigung, der die abgebildete Person nachgeht, wird von allen Gruppen als Spielen bezeichnet. Lediglich ein Proband der Gruppe „Lehrer III“ ist sich unsicher, ob der Junge spielt oder etwas verkaufen möchte. Das Spiel wird als „Steinspiel (...). So wie Mühle.“ (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 51f.), als „Ersatz für irgend so ein Brettspiel“ (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 55), als „Legespiel“ (Gruppe „Erzieher“, 37) und als „Hüpfspiel“ (Gruppe „Lehrer II“, 130) bezeichnet. Eine Probandin der Gruppe „Eltern“ vermutet, dass nur der Junge selbst weiß, wie dieses Spiel funktioniert. Die Gruppe „Lehrer II“ erklärt, dass die „weißen Teile“ (82) in das Loch gehören und der rote Stein ein Malstein sei, mit dem der Junge das Spielfeld aufzeichnete.

Sowohl die Gruppe „Lehrer I“, als auch die Gruppe „Eltern“ erläutert, dass der Junge mit den Steinen eine Ordnung herstellt. Die Gruppe „Eltern“ und die Gruppe „Lehrer II“ sprechen auch von einer „Systematik“ (Gruppe „Lehrer II“, 81) nach der die abgebildete Person die Steine sortiert. Weiter reden mit Ausnahme der Gruppe „Lehrer III“ alle Gruppen davon, dass der Junge konzentriert bei der Sache ist. Die Gruppe „Lehrer I“ spricht auch von „Ernsthaftigkeit“ (45f.), die der Junge im Umgang mit dem Material aufweist. Er spielt dabei nach Aussage der Gruppen „Lehrer II“ und „Lehrer III“ aus eigenem Antrieb, freiwillig und scheint laut der Gruppe „Lehrer III“ nicht „irgendwie eingezwängt“ (73) oder „unglücklich“ (72) zu sein. Die Gruppe „Lehrer II“ spricht davon, dass es „ein beliebtes Spiel zu sein“ (Gruppe „Lehrer II“, 159) scheint und es dem Jungen „total gut“ (138) geht. Er strahlt nach deren Aussage ebenso wie nach derer der

Gruppe „Lehrer I“ und „Lehrer IV“ Zufriedenheit aus. Nach Angabe der Gruppe „Eltern“ fühlt sich der Junge sicher und „so zu Hause“ (101). „Der ist in seiner Umgebung“ (103). Weiter erläutert die Gruppe „Eltern“ und auch die Gruppe „Lehrer II“, dass der Junge entspannt wirkt. Die Gruppe „Lehrer I“ findet, dass der Junge nicht Entspannung, sondern Ruhe ausstrahlt und Gruppe „Lehrer II“ erklärt, dass der Junge entspannt ist und in sich ruhe. Drei Gruppen erläutern, dass die abgebildete Person ins Spiel versunken ist, weitere zwei Gruppen reden von Vertiefung ins Spiel, die sie bei dem Jungen auszumachen glauben. Des Weiteren meinen drei Gruppen, dass der Junge mit sich selbst beschäftigt ist und zwei Gruppen attestieren ihm Selbstvergessenheit. Die Gruppe „Lehrer III“ meint, dass er auf sich allein gestellt ist und er ein bisschen verloren und vereinsamt wirkt. Einsam wirkt der Junge auch auf die Gruppe „Eltern“.

### **5.2.3 Ikonologische Ebene**

Einen besonders kurzen Diskussionsbeitrag zum Bild lieferten die Gruppen „Erzieher“ und „Lehrer IV“. Es entstand der Eindruck, dass die beiden Gruppen wenig bemüht waren sich tiefgründiger mit dem Bild auseinanderzusetzen, denn das Bild enthält genügend Anregungen, um mehr als die wenigen von der Gruppe „Lehrer IV“ und der Gruppe „Erzieher“ gemachten Aussagen über das Bild zu treffen. Die Gruppe „Lehrer IV“ wählte darüber hinaus eine ebenso wie auch bei der Gruppe „Lehrer I“ in Ansätzen vorhandene schlagwortartige Beschreibung des Fotos, die für eine eher distanzierte Betrachtung des Fotos spricht. Weiter lässt sich eine teilweise ironische Distanz zum Bild in dem Diskussionsbeitrag der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ ausmachen. Doch weder die besonders kurzen Beiträge noch die distanzierte Betrachtung des Bildes lassen generell den Rückschluss zu, dass den betreffenden Gruppen das Bild nicht zusagte bzw. es sie nicht ansprach. Denn drei der vier betreffenden Gruppen – Gruppe „Lehrer I“, „Lehrer IV“ und „Erzieher“ – zählten das Bild bei der abschließenden Betrachtung aller sechs für die Gruppendiskussionen ausgewählten Bilder zu ihren „Favoriten“.

Eine besonders detaillierte und dabei durch überwiegend hypothetische Formulierungen trotzdem recht vorsichtige Beschreibung des Bildes lieferten die Gruppen „Lehrer II“ und „Lehrer III“. Darüber hinaus wählten sie wie auch die Gruppe „Lehrer I“ eine teilweise sehr praktische Art der Auseinandersetzung mit dem Bild: Sie betrachteten das Bild nicht nur als zweidimensionales Zeichen, sondern versuchten Situationen zu konstruieren, in die das Bild eingebettet werden könnte.

Auffällig ist, dass das Foto bei der abschließenden Betrachtung aller sechs für die Gruppendiskussion verwendeten Fotos am häufigsten und zwar von fünf der sieben Gruppen als ein „Favorit“, also ein Foto, dass sie besonders anspricht, angegeben wurde. Die Erklärungen der einzelnen Gruppen für die Wahl des Fotos, wie „Dem fehlt in diesem Augenblick überhaupt nichts“ (Gruppe „Lehrer I, 225) oder „diese Zufriedenheit, die er auch ausstrahlt. Trotz dieser wenigen Sachen“ (Gruppe „Lehrer IV“, 115/117), aber auch den mehrmals genannten Aspekten „Versunkenheit ins Spiel“ und „Konzentration“ lassen den Eindruck entstehen, als ob das Bild eine Art „Ideal-, Wunschsituation“ für die Gruppen darstelle: Kinder ohne großen Aufwand zufrieden zu stellen und ans konzentrierte und in der Sache aufgehende Arbeiten zu bekommen.

### 5.2.4 Zusammenfassung

Die Inhalte der Gruppendiskussionen werden im Folgenden in Hinblick auf kindlich-anthropologische Handlungsmuster zunächst grafisch und anschließend verbal zusammengefasst. Es werden dabei nur mehrfach genannte Aussagen zum Bildinhalt berücksichtigt:



Ein Kind spielt aus eigenem Antrieb mit Steinen. Es sortiert diese systematisch bzw. stellt mit ihnen eine Ordnung her. Es ist konzentriert, im Spiel versunken bzw. vertieft, mit sich selbst beschäftigt, selbstvergessen, zufrieden, entspannt und/oder in sich ruhend.

## 5.3 Foto 3: Südamerika - sich mit Dingen beschäftigen

### 5.3.1 Vor-ikonographische Ebene

Auf vor-ikonographischer Ebene lässt sich bezüglich des visuellen Bestandes feststellen, dass in allen Diskussionsbeiträgen von einem Raum und zwei sich darin befindli-

chen Personen die Rede ist. Die eine Person trägt laut Gruppe „Lehrer III“ eine Kette. Weiter erklärt die Gruppe „Lehrer II“, dass die andere Person ein T-Shirt mit Flecken trägt. Nach Aussage der Gruppe „Eltern“ hat diese Person eine Hose an, die unten am Bein Taschen besitzt und die laut Gruppe „Lehrer III“ „nicht irgendwie zerlumpt oder, oder zerrissen oder dreckig“ (187) ist. Außerdem hätte die beschriebene Person „die Fingerspitzen [ihrer rechten Hand] in die Tasche gesteckt.“ (144f.) bzw. laut der Gruppe „Erzieher“ die Hand zu einer Faust geballt. Des Weiteren lässt sie nach Auskunft der Gruppe „Erzieher“ den Kopf hängen und hat die Schultern nach vorne gezogen.

Darüber hinaus lassen sich laut der Gruppe „Lehrer II“ „Viele Sachen von einer Sorte“ (223) auf dem Foto ausmachen. Die Gruppe „Lehrer III“ spricht von „Getränke[n]“ (140) und die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ von „viele[n] Flaschen“ (76), die sie auf dem Bild sehen. Der Gruppe „Lehrer IV“ fällt auf den abgebildeten Flaschen das Wort „Vino“ auf. Auch die Gruppe „Eltern“ erklärt, dass Wein in dem abgebildeten Raum zu sehen ist. Schnaps ist ein weiteres Getränk, das die Gruppen „Lehrer IV“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ in dem abgebildeten Raum zu erkennen glauben. Darüber hinaus weisen die Gruppen „Lehrer II“, „Eltern“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ darauf hin, dass in dem dargestellten Raum Schilder angebracht sind, wobei laut der Gruppen „Eltern“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ auf einem Schild „Licor de Moca“ (Gruppe „Eltern“, 174/ Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 100/129) geschrieben steht. Daneben meint die Gruppe „Lehrer II“ ebenso wie die Gruppen „Lehrer III“ und „Lehrer IV“ Süßigkeiten auf dem Bild zu erkennen. Die Gruppe „Lehrer II“ glaubt möglicherweise auch kandierte Früchte und die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ Eier auf dem Foto auszumachen.

### 5.3.2 Ikonographische Ebene

Bezüglich einer Einordnung des Fotos auf ikonographischer Ebene lässt sich festhalten, dass drei Gruppen die abgebildete Szene für „südländisch“ halten. Die Gruppe „Lehrer IV“ kann sich die Türkei oder Spanien im Besondern als Schauplatz vorstellen, während die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ in diesem Zusammenhang allgemeiner von „Lateinamerika“ (103) bzw. etwas präziser von „Südamerika“ (100) spricht.

In allen sieben Gruppendiskussion fallen im Zusammenhang mit den beiden abgebildeten Personen die Begriffe „Mädchen“ und „Junge“, was impliziert, dass die Gruppen davon ausgehen, dass die beiden zum einen unterschiedlichen Geschlechts und zum anderen noch jung sind. Für das noch relativ geringe Alter der fotografierten Personen spricht auch, dass fünf Gruppen den Begriff „Kinder“ im Zusammenhang mit den bei-

den abgebildeten Personen verwenden. Die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ kann sich vorstellen, dass es sich bei den beiden vielleicht um Geschwister handelt. Weiter scheinen auch die Gruppen „Lehrer I“, „Lehrer II“, „Lehrer III“ und „Erzieher“ von einem Geschwister-Paar auszugehen, da sie ebenso wie die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ erläutern, dass sich die fotografierte Szene vermutlich in den Räumlichkeiten ihrer Eltern abspielt. Die Gruppe „Eltern“ geht zumindest von einem verwandtschaftlichen Verhältnis der beiden aus, da sie vermutet, dass die Fotografie im Laden der Oma entstanden ist. Der dargestellte Raum wird von allen sieben Gruppen als Laden bezeichnet. Die Gruppe „Lehrer III“ verwendet aufgrund des dargestellten Warenangebots auch den Begriff „Kiosk“ und die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ benutzt neben dem Begriff „Laden“ (115ff.) außerdem den Begriff „Imbiss“ (103) für den auf dem Foto abgebildeten Raum. Darüber hinaus können sich die Gruppen „Lehrer II“ und „Eltern“ vorstellen, dass es sich um einen „Lagerraum“ (Gruppe Lehrer II, 224/ Gruppe „Eltern“, 134) handelt. Dahingegen verwirft die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ den Gedanken an einen „Abstellraum, wo die (.) Lebensmittel untergebracht sind“ (112) aufgrund der (Verkaufs-)Schildchen, die dort angebracht seien, wieder. Die Gruppen „Lehrer III“ und „Eltern“ gehen davon aus, dass die beiden Kinder in dem abgebildeten Raum leben. Die Gruppe „Lehrer IV“ hält diesen Ort für einen „ungewöhnliche(..)[n] Aufenthaltsort für @Kinder@“ (35).

Die Tätigkeit, der die Kinder nachgehen, wird von fünf Gruppen allgemein als „Spielen“ bezeichnet und gehört laut der Gruppe „Lehrer III“ eher in den „Freizeitbereich“ (158). Dabei erwähnen alle Gruppen, dass das Mädchen (Abzieh-)Bilder aufklebt und zwar nach Aussage von fünf Gruppen in ein (Sammel-)Album. Bei den (Abzieh-)Bildern handelt es sich nach Auskunft von drei Gruppen um „Barbiebilder“ (Gruppe „Lehrer II“, 149) bzw. nach Aussage von zwei Gruppen um „Mädchenbild[er]“ (Gruppe „Eltern“, 125).

Der Junge sieht laut der Gruppen „Lehrer I“, „Eltern“ und „Erzieher“ interessiert und laut der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ begeistert zu, was das Mädchen macht. Er guckt „ihr genau auf die Finger“ (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 122), aber „achtet das auch, was sie macht“ (Gruppe „Lehrer I“, 87). Aufgrund seiner Körperhaltung kann sich der Proband der Gruppe „Erzieher“ vorstellen, dass der Junge traurig ist. Des Weiteren deuten drei Gruppen die Haltung seiner rechten Hand als ein Indiz für Angespanntheit. Die Gruppe „Erzieher“ erläutert weiter, dass der Junge sich vielleicht Zuwendung vom Mädchen wünscht. Seine Haltung hätte „auch so etwas Abwartendes“

(84). Das sieht die Gruppe „Lehrer II“ genauso. Sie kann sich vorstellen, dass er vielleicht darauf wartet, dass das Mädchen mit ihm den Kopf, den er in der Hand hält, anmalt. Der angesprochene Kopf könnte nach Meinung der Gruppe „Lehrer II“ ein „Teufel“ (203) oder „irgendein Tier“ (204/206) sein. Auch die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ hält es für möglich, dass es sich dabei um einen Tierkopf handelt. Sie spricht in diesem Zusammenhang aber auch, ebenso wie die Gruppen „Lehrer I“, „Lehrer III“ und „Lehrer IV“, von einer „Maske“ (81). Die Gruppe „Eltern“ hält dieses Objekt für einen „Ballon“ (161). Weiter führen fünf Gruppen an, dass das Objekt aus Pappmaché besteht. Während die Gruppe „Eltern“ davon ausgeht, dass es sich dabei um etwas „Selbstgebasteltes“ (164) handelt, ist sich die Gruppe „Lehrer III“ nicht sicher, ob der Junge die „Maske“ (160) selbst erstellte, weil sie doch „sehr per-, professionell“ (162) gefertigt erscheint. Die Gruppe kann sich aber vorstellen, dass er die „Maske“ (160) in der Schule herstellte und sie nun mit nach Hause genommen hat. Weiter malt sich die Gruppe „Lehrer III“ aus, dass der Junge das Mädchen vielleicht zum Spielen abholen will, doch dieses auf den Laden aufpassen muss. Dennoch machen die beiden laut der Gruppe „Lehrer I“ einen friedlichen Eindruck. Da ist „so eine Übereinstimmung (...) bei den beiden“ (77/79). Sie haben nach Meinung der Gruppe „Lehrer II“ einen „entspannten Gesichtsausdruck“ (252), ruhen in sich und sind zufrieden. Einen zufriedenen, aber auch konzentrierten Eindruck machen die beiden auch auf die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“. Die Gruppe „Erzieher“ hält das Mädchen für besonders konzentriert und „irgendwie in ihre Beschäftigung vertieft.“ (65f.). Darüber hinaus wären beide mit sich selbst beschäftigt. Und auch die Gruppe „Lehrer II“ findet, dass das Mädchen, aber auch der Junge „total vertieft in, in ihre (.) Sache“ (241) sowie ernsthaft erscheinen.

Hinsichtlich des sozio-ökonomischen Status der beiden abgebildeten Personen machen zwei Gruppen folgende Aussagen: Die Gruppe „Lehrer II“ führt an, dass die beiden „ganz ordentliche Klamotten“ (186) an hätten und „nicht so ärmlich aussehen (...), obwohl das drum herum auch wieder so sehr einfach ist“ (187f.) – kleiner, alter, einfach eingerichteter Laden. Außerdem könnten sie sich die Abziehbilder leisten, weshalb sie schon „ein bisschen Geld“ (197) haben müssten. Auch die Gruppe „Lehrer III“ erwähnt, dass die beiden „ordentlich gekleidet“ (180/189) sind. Sie würden keinen „verelendenden“ (205) Eindruck machen, „wo man sagt, da herrscht Mangel, also großer Mangel.“ (207f.). Dennoch hält die Gruppe sie für „bestimmt (...) nicht reich, obwohl sie ein Ge-

schäft haben (...) Sondern sie kommen damit wahrscheinlich gerade über die Runden“ (173/175/177).

### **5.3.3 Ikonologische Ebene**

Einen auffällig kurzen Diskussionsbeitrag zum Bild lieferten die Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer IV“. Während bei der Gruppe „Lehrer IV“ der Eindruck entstand, dass sie wenig bemüht war sich tiefgründiger mit dem Foto auseinanderzusetzen, gelang es der Gruppe „Lehrer I“ trotz der Kürze ihres Beitrags verschiedene, qualitative Aussagen zum Foto zu treffen, weshalb davon auszugehen ist, dass sie bemüht war sich intensiver mit dem Foto auseinanderzusetzen. Die sehr ausführlichen Diskussionsbeiträge der Gruppen „Lehrer II“ und „Lehrer III“ sprechen für eine besonders intensive Beschäftigung dieser Gruppen mit dem Foto. Darüber hinaus wählten mit Ausnahme der Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer IV“ alle Gruppen eine teils recht praktische Auseinandersetzung mit dem Bild. Sie betrachteten das Bild nicht nur als zweidimensionales Zeichen, sondern versuchten entweder Situationen zu konstruieren, in die das Bild eingebettet werden könnte oder die Situation auf dem Foto mit einer ihnen bekannten Situation zu vergleichen. Diese von der Mehrheit der Gruppen lebendig gestaltete Anschaulichkeit spricht in diesem Fall vermutlich weniger für eine hohe erlebnismäßige Verankerung der Schilderungen, denn die Gruppen wählten weitestgehend hypothetische Formulierungen und damit eine relativ vorsichtige Auseinandersetzung mit dem Bild. Außerdem machen Aussagen wie „ungewöhnlicher Aufenthaltsort für @Kinder@“ (Gruppe „Lehrer IV“, 35) sowie die Tatsache, dass sich drei Gruppen – Gruppe „Lehrer I“, „Lehrer II“ und „Lehrer III“ – zur Erfassung bzw. Artikulation der abgebildeten Situation mit einem Vergleich zum vorherigen Bild behelfen, deutlich, dass die abgebildete Szene für die Gruppen eventuell ungewöhnlich, nicht alltäglich war. Deshalb lässt sich vermuten, dass das Foto das Interesse der Probanden durch dessen Außergewöhnlichkeit und Offenheit anregte und sie darüber zu vielen unterschiedlichen, ausführlichen und lebendig gestalteten Bildinterpretationen veranlasste.

### **5.3.4 Zusammenfassung**

Die Inhalte der Gruppendiskussionen werden im Folgenden in Hinblick auf kindlich-anthropologische Handlungsmuster zunächst grafisch und anschließend verbal zusammengefasst. Es werden dabei nur mehrfach genannte Aussagen zum Bildinhalt berücksichtigt:



Kinder spielen zusammen. Ein Kind klebt Abziehbilder in ein Sammelalbum, ein Zweites guckt ihm dabei interessiert zu. Beide Kinder sind konzentriert, im Spiel vertieft und zufrieden.

#### 5.4 Foto 4: Europa - Zuwendung suchen

##### 5.4.1 Vor-ikonographische Ebene

Auf vor-ikonographischer Ebene lässt sich bezüglich des visuellen Bestandes feststellen, dass die Anzahl der abgebildeten Personen, die die Gruppen explizieren, stark variiert. So spricht die Gruppe „Lehrer III“ sieben Personen, die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ sechs Personen, die Gruppe „Lehrer II“ fünf Personen, die Gruppen „Lehrer I“ und „Eltern“ vier Personen, die Gruppe „Erzieher“ drei Personen und die Gruppe „Lehrer IV“ eine Person explizit an. Allerdings verwenden fünf Gruppen den Begriff „Erwachsene“, drei Gruppen den Begriff „Familie“, zwei Gruppen den Begriff „Eltern“ und wiederum fünf Gruppen den Begriff „Kinder“ in einem allgemeinen Kontext. Deshalb kann zumindest der Gruppe „Lehrer IV“, die die Begriffe „Eltern“ und „Kinder“ im Zusammenhang mit den abgebildeten Personen benutzt, unterstellt werden, dass sie von mehr als nur der einen von ihr explizit genannten Person auf dem Foto ausgeht.

Eine kleinere auf dem Foto abgebildete Person hat nach Aussage der Gruppe „Lehrer III“ blondes Haar. Weiter beschreibt die Gruppe ebenso wie die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, dass sich diese Person an eine größere Person anlehnt. Die Gruppe „Erzieher“ spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die kleinere Person mit dem Rücken zur größeren Person steht. Des Weiteren tritt sich die kleinere Person nach Aussage der Gruppe „Lehrer II“ auf die Füße und „beißt sich (...) auf die Lippen“ (282). Laut der Gruppe „Erzieher“ ist die kleinere Person „leicht gerötet“ (107). Darüber hinaus meint die Gruppe „Eltern“, dass sie eine größere Person anguckt. Nach Aussage der Gruppen „Lehrer II“, „Lehrer III“ und „Erzieher“ fokussiert die kleinere Person dabei ihren Blick auf das Essbare, dass die andere, größere Person in der Hand hält und das die Gruppe „Lehrer II“ als „Döner“ (277), die Gruppe „Lehrer III“ als „Pommes“ (248)

oder „Süßes“ (250) und die Gruppe „Erzieher“ als „Tüte mit (...) Pommes“ (97f.) identifiziert.

Eine weitere große Person würde laut der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ eine Flasche mit Wasser in der Hand halten und eine wiederum andere, große Person einen Kinderwagen schieben. In dem Kinderwagen befindet sich nach Aussage der Gruppe wie auch laut vier weiterer Gruppen eine weitere kleinere Person, die sich nach Auskunft der Gruppe „Eltern“ von den anderen Personen wegdreht.

Die Gruppen „Lehrer II“, „Lehrer III“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ machen auf dem Foto außerdem Banner mit der Aufschrift „Schlussverkauf“ und die Gruppe „Lehrer II“ weiter ein Schild mit der Aufschrift „DINEA“ aus.

#### **5.4.2 Ikonographische Ebene**

Hinsichtlich der ikonographischen Ebene lässt sich festhalten, dass die abgebildete Szene nach Aussage von vier Gruppen in Deutschland aufgenommen wurde und zwar in der „Fußgängerzone“ (Gruppe „Lehrer III“, 219), „vorm, (.) ja, (.) Kaufhaus.“ (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 148). Weiter meint die Gruppe „Eltern“, dass es sich bei dem Kaufhaus um „Kaufhof“ handelt und sich die Szene am Sonntagnachmittag abspielt, denn es würde nichts eingekauft, da keine der abgebildeten Personen eine Einkaufstasche dabei hätte. Die Gruppen „Lehrer II“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ gehen dagegen davon aus, dass es sich um eine „Einkaufssituation“ (Gruppe „Lehrer II“, 259) bzw. eine „Einkaufstour“ (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 169) handelt.

Die abgebildeten Personen werden als „junge Familien“ (Gruppe „Lehrer III“, 225/ „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 141) und „zwei Paare [im Alter von Ende 20] mit Kindern“ (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 147) bezeichnet, wobei die blonde, kleinere Person nach Meinung der Gruppe „Lehrer III“ zum rechten Paar und die etwas größere Person zum linken Paar gehören. Die Annahme von verwandtschaftlichen Beziehungen zwischen den abgebildeten Personen kann auch der Gruppe „Erzieher“ unterstellt werden, da sie vermutet, dass die kleiner sich anlehnde Person und die Person im Kinderwagen Geschwister sind. Weiter geht die Gruppe „Lehrer III“ davon aus, dass es sich bei der Person, an die sich die blonde, kleinere Person anlehnt, um deren Mutter handelt. Das sehen auch die Gruppen „Lehrer I“, „Lehrer II“ und „Erzieher“ so. Die Gruppe „Lehrer II“ kann sich vorstellen, dass es sich um „zwei Mütter mit jeweils einem Kind“ (298) handelt, die „zusammen (.) los sind“ (302) und die nun den auf der linken Bildseite von ihnen als Familie bezeichneten Personen begegnen. „Auf jeden Fall

haben die alle [etwas] miteinander zu tun“ (Gruppe „Lehrer II“, 240). Die Gruppen „Eltern“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ sprechen in diesem Zusammenhang auch von befreundeten Eltern bzw. sich kennende Erwachsene, die sich laut der Gruppe „Lehrer III“ zufällig begegnen und nach Meinung der Gruppe „Lehrer II“ schon ein bisschen länger dort stehen und zu quatschen scheinen, da sich die kleinere Person ansonsten nicht an die größere Person angelehnt hätte. Die Verwendung der Begriffe „quatschen“ (Gruppe „Lehrer II“, 307), „schnacken“ (Gruppe „Lehrer II“, 274/ Gruppe „Lehrer IV“, 51), „Klönchnack“ (Gruppe „Lehrer III“, 220) und „Elternschwätzchen“ (Gruppe „Lehrer I“, 94) zur Beschreibung der Unterhaltung, die die abgebildeten Personen führen, weist darauf hin, dass es sich dabei vermutlich um einen entspannten Plausch „in der Zeit der Freizeit“ (Gruppe „Lehrer III“, 221) handelt.

Alle sieben Gruppen stellen heraus, dass Altersunterschiede zwischen den abgebildeten Personen bestehen. Vier der abgebildeten Personen werden von den Gruppen „Lehrer III“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ als Erwachsene bezeichnet. Die Gruppe „Lehrer II“ benennt zwei Personen als Erwachsene und die Gruppen „Lehrer I“, „Eltern“ und „Erzieher“ bestimmen jeweils eine, der von ihnen angesprochenen Personen explizit als Erwachsenen. Des Weiteren werden von den Gruppen „Lehrer I“, „Lehrer II“, „Lehrer III“ und „Eltern“ drei der von ihnen angesprochenen Personen – die Person, die etwas Essbares in der Hand hält, die sich anlehrende Person und die Person im Kinderwagen – als „Kinder“ bezeichnet. Bei den Gruppen „Lehrern IV“, „Erzieher“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ geht dagegen aus den jeweiligen Gruppendiskussionen nicht eindeutig hervor, ob sie von mehr als zwei abgebildeten Kindern ausgehen. Innerhalb der als „Kinder“ charakterisierten Gruppe abgebildeter Personen nehmen einige Gruppen hinsichtlich des Alters eine weitere Differenzierung vor. So wird das Kind, das etwas Essbares in der Hand hält, in Abgrenzung zu den anderen beiden Kindern, auch als „großer Junge“ (Gruppe „Eltern“, 222), „älterer Junge“ (Gruppe „Lehrer II“, 309) oder „größere Jugendlicher“ (Gruppe „Lehrer III“, 257) bezeichnet.

Neben Altersunterschieden gehen die Gruppen auch auf Geschlechtsunterschiede zwischen den abgebildeten Personen ein. Zum einen wurde bereits angeführt, dass auf dem Foto abgebildete Personen als „Mutter“/ „Mütter“ bezeichnet und damit als weibliche Personen gekennzeichnet wurden, zum anderen spricht z.B. die Gruppe „Lehrer III“ explizit von „drei [abgebildeten] Frauen“ (227), wobei sie die eine eventuell für schwanger halten. Weiter wird für die sich anlehrende Person neben der geschlechtsneutralen Bezeichnung „Kind“ von den Gruppen „Lehrer III“ und „Kinderlose Nicht-

Pädagogen“ die Bezeichnung „Junge“ verwendet und sie damit als männliche Person charakterisiert. Den Gruppen „Lehrer I“, „Lehrer II“ und „Erzieher“ lässt sich mit der Verwendung des Personalpronomens „er“ und der Gruppe „Eltern“ mit der Wahl des Begriffs „Der Kleine“ (187) ebenfalls unterstellen, dass sie die sich anlehnde Person für männlich halten. Und auch die anderen beiden häufig als Kinder bezeichneten Personen sind nach Aussage mehrerer Gruppen männlichen Geschlechts. So wird das Kind im Kinderwagen von den Gruppen „Lehrer I“, „Lehrer IV“, „Eltern“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ mit dem Personalpronomen „der“ und von der Gruppe „Lehrer II“ mit dem Begriff „Der Kleine“ (324) bezeichnet. Das Kind, das etwas Essbares in der Hand hält, wird durch die Gruppen „Lehrer II“ und „Eltern“ mit dem Begriff „Junge“ und der Gruppe „Lehrer III“ mit der Verwendung des Personalpronomens „er“ auch als männlich charakterisiert.

Die Kinder versuchen sich laut der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ die Zeit zu vertreiben, solange sich die Erwachsenen unterhalten. Diese sind nach Aussage der Gruppen „Lehrer II“ und „Erzieher“ mit sich selbst beschäftigt. Für die Kinder ist „überhaupt gar keine Zeit“ (Gruppe „Lehrer II“, 327) bzw. „kein Mensch interessiert sich für (.) diese Kinder.“ (Gruppe „Lehrer IV“, 52f.). Die Kinder „Versuchen sich aus dieser (.) Erwachsenenwelt herauszuschleichen.“ (Gruppe „Lehrer I“, 47f.).

Die Gruppen „Lehrer II“, „Lehrer III“, „Erzieher“, „Eltern“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ gehen davon aus, dass das Kind im Kinderwagen schläft. Darüber hinaus kann sich die Gruppe „Erzieher“ vorstellen, dass der Junge „verschämt, äh, an die Seite“ (121) guckt und auch die Gruppe „Eltern“ könnte sich vorstellen, dass er sich „wegdreht, als wenn ihm was peinlich wäre oder [er] (.) sich genieren würde.“ (232f.). Die Gruppe „Eltern“ geht weiter davon aus, dass der Junge unzufrieden ist: „Und der eine will da auch nicht mehr sitzen. @2@ Der will schon raus.“ (190). Dagegen kann sich die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ vorstellen, dass das Kind sich „begeistert an, (.) an seinem Wagen fest[hält]“ (149f.) und Gruppe „Lehrer IV“ meint, dass es sich im Buggy versteckt.

Der große Junge ist laut der Gruppe „Eltern“ zufrieden: „der hat ja was zu essen!“ (220). Der sich anlehnde Junge beobachtet nach Aussage der Gruppe „Lehrer II“ den großen Jungen bzw. zeigt nach Meinung der Gruppen „Lehrer III“, „Erzieher“ und „Eltern“ Interesse daran, was der große Junge isst. Die Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer II“ könnten sich vorstellen, dass der kleine Junge Appetit auf das hat, was der große Junge

in der Hand hält. Und auch die Gruppe „Eltern“ meint: „Dem läuft ja schon das Wasser im Mund zusammen.“ (225/227).

Bezogen auf den sich anlehnenden Jungen merkt die Gruppe „Lehrer III“ weiter an, dass der Junge in der abgebildeten Situation „nicht die Möglichkeit [hat] jetzt so frei zu (...) spielen oder, oder so. Zu tun, was er will“ (288/290). Deshalb sei er „nicht so ganz glücklich in der Situation.“ (290/292). Während die Gruppen „Lehrer I“, „Lehrer IV“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ allen Kindern Langeweile zuschreiben, sprechen die Gruppen „Lehrer II“, „Lehrer III“, „Erzieher“ und „Eltern“ im Bezug auf das sich anlehnende Kind von Langeweile. Es „ist quengelig, quakig: „Mama, lass uns weitergehen!“ (Gruppe „Eltern“, 187/ 189). Dagegen nimmt Gruppe „Lehrer III“ an, dass der Junge aufgrund seiner Erziehung die Erwachsenen vielleicht nicht stören mag und deshalb durch „dieses leichte äh, Anlehnen und Schubsen an[deutet] (...) Wir gehen jetzt weiter.“ (261f.). Dabei erläutert die Gruppe weiter, dass der Junge mit dieser Haltung Erfahrung haben wird, denn ansonsten würde er umfallen, wenn die Mutter auf diese Art der Aufforderung sofort weiterginge. Und auch die Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer II“ schreiben dem Jungen eine gewisse Unzufriedenheit und Ungeduld zu. So spricht die Gruppe „Lehrer II“ davon, dass die Situation für den Jungen „Kein richtiger Spaß!“ ist. Durch das Herumstehen hätte sich bei dem Jungen „ein bisschen Spannung“ (353) aufgebaut. Er hätte einen „gewissen Bewegungsdrang“ (342) und würde deshalb nicht mehr entspannt stehen, sondern sich anlehnen, „sich wegrehen“ (347) und herumzapeln. Nach Aussage der Gruppe „Lehrer I“ denkt der Junge: „Wann hört Mama auf zu quasseln!“. Die Gruppe schreibt dem Jungen aber auch eine leichte Bockigkeit zu: Der „Will sich ja auch irgendwie überhaupt nicht einbringen, denkt: (...) „Lasst mich zufrieden!“ (112f.). Zumindest hat er „mit der Gruppe jetzt so nichts zu tun“ (Gruppe „Lehrer II“, 318), er „steht außerhalb, gehört (...) nicht so richtig dazu.“ (Gruppe „Lehrer I“, 103). Die Gruppe „Lehrer III“ merkt an, dass der Junge „nicht so ganz offen gegenüber den äh, (...) gegenüber den Leuten, die er da trifft und die er da sieht“ (243f.) ist. „Das scheinen ja Unbekannte zu sein, für ihn“ (Gruppe „Erzieher“, 100). Er „Sucht so ein bisschen Anlehnung“ (Gruppe „Erzieher“, 95) und laut der Gruppen „Lehrer III“ und „Erzieher“ „so eine Art von Schutz“ (Gruppe „Lehrer III“, 240). In diesen Kontext passt auch die Aussage der Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer II“, dass der Junge vielleicht ein wenig schüchtern ist. Die Haltung seines Fußes und die Mimik seines Mundes deuten nach Meinung der Gruppe „Lehrer I“ auf Verlegenheit hin. Weiter könnte sich die Gruppe „Erzieher“ aufgrund der leichten Errötung des Jungen vorstellen, dass vor der

Fotografie vielleicht ein Konflikt stattfand, der dem Jungen nun peinlich und unangenehm ist. „Irgendwie so was Beschämendes hat das auch so ein bisschen“ (107f.). Die abgebildete Situation wird von der Gruppe „Erzieher“ aber insgesamt als „relativ entspannt“ (123) bewertet.

### **5.4 3 Ikonologische Ebene**

Einen besonders kurzen Diskussionsbeitrag zum Bild lieferte die Gruppe „Lehrer IV“. Die Beiträge der Gruppen „Lehrer I“ und „Erzieher“ waren ebenfalls relativ kurz, erweckten aber durch einige detaillierte Ausführungen den Eindruck einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Foto, als es bei Gruppe „Lehrer IV“ der Fall zu sein scheint.

Die Diskussionsbeiträge der Gruppen „Lehrer II“ und „Lehrer III“ sind auffallend ausführlich und zeugen von einer besonders intensiven Auseinandersetzung mit dem Foto. Besonders die Gruppe „Lehrer III“ schien das Bild anzusprechen. Sie ist die einzige Gruppe die das Foto bei der abschließenden Betrachtung aller sechs für die Gruppendiskussion verwendeten Fotos als ihren „Favoriten“, das heißt als Foto, das ihr besonders zusagte, auswählte, da es in seiner Aussage „sehr eindeutig“ (426) sei. Die teilweise doch recht verschiedenen Bildinterpretationen, die zu diesem Foto vorliegen, lassen aber darauf schließen, dass das Foto insgesamt genügend Interpretationsspielraum zu haben und nicht so eindeutig in seiner Aussage zu sein schien, wie es die Gruppe „Lehrer III“ empfand.

Insgesamt wählten fünf Gruppen eine quasi körperliche Auseinandersetzung mit dem Foto, indem sie das Foto nicht nur als zweidimensionales Zeichen auffassten, sondern Situationen konstruierten, in die das Foto eingebettet werden könnte und / oder den abgebildeten Personen durch den Gebrauch von wörtlicher Rede Wörter und Sätze in den Mund legten und sich damit besonders stark in diese Personen hineinversetzten. Diese von der Mehrheit der Gruppen gewählte überwiegend körperliche, intensive Auseinandersetzung mit dem Bild sowie Aussagen zum Foto wie „Typisch deutsch!“ (Gruppe „Eltern“, 187) sprechen für eine hohe erlebnismäßige Verankerung der Schilderungen. Allerdings spricht die teilweise ironische Distanz, die die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ zum Foto aufbaute dafür, dass die Gruppe mit der Aussage des Fotos vermutlich weniger anfangen konnte und deshalb den Weg der Ironie einschlug.

### 5.4.4 Zusammenfassung

Die Inhalte der Gruppendiskussionen werden im Folgenden in Hinblick auf kindlich-anthropologische Handlungsmuster zunächst grafisch und anschließend verbal zusammengefasst. Es werden dabei nur mehrfach genannte Aussagen zum Bildinhalt berücksichtigt:



Ein Kind lehnt sich an eine Person an. Es hat Langeweile und/oder ist unzufrieden, schüchtern und sucht Schutz und/oder Aufmerksamkeit.

### 5.5 Foto 5: Europa - sich mit Dingen beschäftigen

#### 5.5.1 Vor-ikonographische Ebene

Auf vor-ikonographischer Ebene lässt sich zwischen sechs der sieben Gruppen eine übereinstimmende Aussage bezüglich des visuellen Bestandes feststellen: Auf dem Foto befinden sich zwei Personen. Lediglich aus dem Diskussionsbeitrag der Gruppe „Lehrer I“ geht nicht eindeutig hervor, von wie vielen abgebildeten Personen die Gruppe ausgeht, weil sie zwar eine Person mit dem Personalpronomen „sie“ in der 3. Person Singular benennt, ansonsten aber das „sie“ in der 3. Person Plural verwendet, was verschieden viele Personen umfassen kann.

Weitere von fünf Gruppen angeführte und damit häufig genannte Aspekte sind, dass auf dem Foto Steine zu sehen seien und die rechte Person ein Glas bei sich hätte. Vier Gruppen können außerdem Muscheln auf dem Foto ausmachen und drei Gruppen eine Bank, wobei die zwei abgebildeten Personen laut der Gruppe „Lehrer III“ am „äußeren

Rand der Bank, (...) äh, platziert sind.“ (305). Die Gruppen „Lehrer II“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ beschreiben, dass sie Sand auf dem Foto erkennen. Außerdem spricht die Gruppe „Lehrer I“ von einem „Muschelkästchen“ (133) und die Gruppen „Lehrer II“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ von einem „Schatzkästchen“, dass die auf dem Foto sehen. Darüber hinaus meint die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ einen Abfallbehälter und hinten auf dem Foto einen Aussichtsturm zu erkennen. Und auch die Gruppe „Lehrer II“ kann einen Abfallbehälter, einen orangen Mülleimer, auf dem Foto ausmachen. Fünf Gruppen sprechen Tüten an, die sie auf dem Foto zu erkennen meinen. Dabei ist von „verschiedenen Tüten“ (Gruppe „Lehrer I“, 135), „Tüten voller Kram“ (Gruppe „Lehrer IV“, 63), „zwei gleichen Tüten“ (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 214f.) oder einfach nur „Plastiktüte“ (Gruppe „Lehrer III“, 319) die Rede. Die Gruppe „Erzieher“ merkt in diesem Zusammenhang an, dass jeder der beiden abgebildeten Personen eine Tüte hat und die Gruppe „Lehrer IV“ kann neben den Plastiktüten auch Plastikdeckel auf dem Foto entdecken.

Die rechte Person trägt nach Aussage der Gruppe „Lehrer II“ eine „Schlaghose“ (458) und laut der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ eine „Jeans“ (251). Darüber trägt sie nach Meinung beider Gruppen einen Rock – Gruppe „Lehrer III“ hält das als „Rock“ bezeichnete Kleidungsstück für ein Kleid. Die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ beschreibt die Kleidung der rechten Person weiter, indem sie erklärt, dass die Person „Alles Mögliche übereinander“ (240) anhat. Die Gruppe „Lehrer II“ spricht in diesem Kontext auch von „Lagenlook“ (461). Darüber hinaus gehen vier Gruppen auf eine Unterlage ein, auf der die rechte Person säße. Diese wird von den Gruppen „Lehrer III“ und „Erzieher“ als „Kissen“ (Gruppe „Lehrer III“, 309/ Gruppe „Erzieher“, 137), von der Gruppe „Lehrer II“ als „Tuch“ (457) und von der Gruppe „Lehrer I“ als „Kissen mit Tuch“ (139) beschrieben.

Beide Personen sind laut der Gruppe „Lehrer II“ barfuß. Außerdem würde die linke Person zur rechten Person herübergucken. Beide gucken jedoch nach Aussage der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ „mehr auf die Gegenstände“ (230) und haben keinen direkten Blickkontakt. Des Weiteren führt die Gruppe „Erzieher“ an, dass die linke Person sich von der rechten Person weggedreht.

### **5.5.2 Ikonographische Ebene**

Hinsichtlich einer Bildinterpretation auf ikonographischer Ebene lässt sich festhalten, dass sechs der sieben Gruppen davon ausgehen, dass die beiden abgebildeten Personen jung und weiblich sind. Dies machen fünf Gruppen über der Verwendung des Begriffs

„Mädchen“ im Zusammenhang mit den beiden abgebildeten Personen deutlich. Die Gruppe „Eltern“ benutzt zwar nicht den Begriff „Mädchen“, dafür aber die Personalpronomen „sie“ und „die“ in der dritten Person Singular und den Begriff „Kind“, sodass auch ihr unterstellt werden kann, dass sie von jungen, weiblichen Personen auf dem Foto ausgeht. Aus dem Diskussionsbeitrag der Gruppe „Lehrer I“ geht lediglich hervor, dass die Gruppe die rechts auf dem Foto abgebildete Person für weiblich hält.

Bezüglich einer Einordnung des Fotos in einen größeren Kontext, führt die Gruppe „Lehrer II“ an, dass die Kinder europäisch aussehen. Die Gruppe kann sich vorstellen, dass das Bild in Holland oder Deutschland und zwar an der Nordseeküste entstanden ist. Auch die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ hält Holland und Deutschland für mögliche Aufnahmeorte des Fotos, tendiert aber eher zu Deutschland „wegen des Abfallkübels“ (228), der auf dem Foto zu sehen sei. Während die Gruppe „Lehrer II“ die Ostsee als Aufnahmeort aufgrund der im Hintergrund des Bildes zu sehenden Düne wieder verwirft, kann sich die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ wegen des steinigen Sandes nicht nur die Nordsee, sondern auch die Ostsee oder irgendeinen See als Ort des Geschehens vorstellen. Und auch die Gruppe „Lehrer III“ hält die Nord- oder Ostsee für mögliche Aufnahmeorte des Fotos, tendiert aber eher zur Nordsee. Darüber hinaus geht die Gruppe „Lehrer III“ zusammen mit den Gruppen „Lehrer I“, „Lehrer II“ und „Lehrer IV“ davon aus, dass die beiden abgebildeten Personen am Strand sind. Außerdem kann sich die Gruppe wie auch die Gruppe „Eltern“ vorstellen, dass sich die beiden Mädchen auf einer Insel befinden. Weiter meinen fünf Gruppen, dass die abgebildete Szene eine Urlaubssituation darstellt. „die haben ganz viel Zeit gerade“ (Gruppe „Lehrer II“, 430) und sind nach Meinung der Gruppe „Lehrer II“ „noch nicht fertig mit ihrer Tätigkeit“ (470f.). Die Prozedur würde vermutlich noch länger dauern.

Des Weiteren ist die Gruppe „Lehrer IV“ der Meinung, dass sich die Szene am Nachmittag abspielt, während die Gruppe „Lehrer II“ davon spricht, dass auf dem Foto vermutlich gerade die Sonne untergeht. Darüber hinaus führt die Gruppe „Lehrer II“ an, dass „das Wetter jetzt auch nicht so super warm“ (463) ist, da das rechte Mädchen schon die Füße aneinander reiben würde. Die Gruppe „Eltern“ spricht allgemein von schlechtem Wetter, dass sie auf dem Bild auszumachen glaubt.

Die Gruppe „Lehrer III“ versucht sich an einer Einschätzung des sozio-ökonomischen Status der beiden Mädchen: „also äh, (.) gut die haben auch vielleicht das Notwendigste, wenn, wenn auch vielleicht dieses Mädchen hier bei der Plastiktüte eher den Eindruck macht, als wenn (.) äh, sie auch nicht so reich gesegnet sind mit Geldmitteln und

sie schon mal anziehen müssen, was gerade noch da ist“ (318ff.). Die Gruppe „Lehrer III“ hält die Kleidungsstücke beider Mädchen für nicht aufeinander abgestimmt. Darüber würden sie sich keine Gedanken machen, sondern eben das anziehen, was vorhanden sei. Dahingegen hält die Gruppe „Lehrer II“ das Mädchen mit dem Glas in der Hand für „eine ganz Hübsche“ (454), da sie sich genau überlege, was sie anziehe.

Mit Ausnahme der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ führen alle Gruppen an, dass die beiden Mädchen die Gegenstände mit denen sie sich beschäftigen zuvor gesammelt haben. „Da sieht man auch wieder die ungeheure Sammelleiden@schaft@“ (Gruppe „Lehrer II“, 390) von Kindern. Drei Gruppen – Gruppe „Lehrer III“, „Lehrer IV“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ – sprechen im Zusammenhang mit dem Gesammelten der beiden auch von deren Schätzen und machen damit deutlich, dass sie davon ausgehen, dass diese Fundstücke für die beiden eine große Bedeutung und einen besonderen Wert haben. Laut der Gruppen „Lehrer I“ und „Eltern“ sortieren die Mädchen ihr Gesammeltes und die Gruppe „Erzieher“ spricht davon, dass die Mädchen ihre Fundstücke sichten, untersuchen und vergleichen. Und auch die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ geht davon aus, dass die beiden untereinander vergleichen, wer was besäße. Während die Gruppe „Lehrer I“ meint, dass die Mädchen gerade dabei seien ihre Fundstücke auszupacken, um sich einen Überblick darüber zu verschaffen, sind sich die Gruppen „Lehrer II“ und „Lehrer III“ nicht sicher, ob die beiden gerade ein- oder auspacken.

Weiter könnte sich Gruppe „Lehrer II“ vorstellen, dass sie ihre Fundstücke zum Trocknen ausgelegt haben. Vielleicht würden sie die Bank aber auch als Ausstellungsfläche benutzen. Die Gruppe „Lehrer II“ könnte sich vorstellen, dass die Mädchen eine kleine Ausstellung vorbereiten, eine Tauschbörse einrichten oder einen kleinen Flohmarkt aufmachen wollen. Den Gedanken an einen Flohmarkt äußert auch die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ im Zusammenhang mit diesem Foto. Und auch die Gruppe „Eltern“ könnte sich vorstellen, dass die beiden vorhaben etwas zu verkaufen. Zumindest würde es ihrer Meinung nach danach aussehen, als ob die beiden sich auf etwas vorbereiten. Die Gruppe „Lehrer II“ spricht davon, dass die zwei Mädchen „ganz eigenaktiv“ (392) ihr Ding machen und sie einen „Plan“ (389) haben. Während die Gruppe „Lehrer III“ ebenfalls die Selbstständigkeit der beiden betont, geht die Gruppe „Lehrer I“ auf die von der Gruppe „Lehrer II“ angesprochene Zielstrebigkeit der beiden ein. Da die Mädchen diese Tüten dabei hätten, sähe das ihrer Meinung nach zum einen so aus, als ob sie dieser Tätigkeit nicht erst zum ersten Mal nachgingen und zum anderen, als ob „Das

(...) zielgerichtet [war] (...), dass sie was sammeln sollten oder wollten, um das zu verpacken“ (157f./ 160). Die Gruppe „Lehrer III“ stellt fest, dass „sie sich (...) in dieser Situation sicher“ (336f.) fühlen. Sie „fühlen sich auch nicht unwohl“ (Gruppe „Lehrer III“, 336) und sind nach Auskunft der Gruppen „Lehrer II“ und „Lehrer IV“ „Ganz zufrieden“ (Gruppe „Lehrer IV“, 68). Dabei sind die beiden laut der Gruppe „Lehrer II“ „ernsthaft so mit was beschäftigt“ (400) und nach Auskunft der Gruppe „Lehrer II“ konzentriert bei der Arbeit. Von konzentrierter Arbeit spricht auch die Gruppe „Eltern“, bezieht sich dabei aber nur auf die rechts auf dem Foto abgebildete Person. Dieser schreibt die Gruppe weiter zu, dass sie mit sich selbst beschäftigt ist, wohingegen die Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer III“ beide Mädchen als mit sich selbst beschäftigt beschreiben. Sie sind außerdem laut der Gruppe „Lehrer III“ in ihre Tätigkeit vertieft. Die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ spricht davon, dass das rechts auf dem Foto abgebildete Mädchen versunken ist in das, was im Glas zu sehen ist. Im Glas vermutet die Gruppe Steine, während sich die Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer III“ vorstellen können, dass sich dort drin ein Tier befindet und die Gruppe „Lehrer II“ konkret von einem Krebs spricht, den sie im Glas vermutet. Zumindest hat das Mädchen nach Aussage der Gruppe „Lehrer III“ ihren Blick „sehr (.) fixiert auf: dieses Glas“ (299) und beobachtet laut der Gruppen „Lehrer I“ und „Eltern“ genau, was sie dort im Glas hat. Nach Auskunft der Gruppe „Erzieher“ guckt das Mädchen fasziniert und laut der Gruppe „Lehrer II“ neugierig ins Glas, „Ein bisschen so forschermäßig“ (403). In diesem Kontext lassen sich auch die in zwei Gruppendiskussionen eingeworfenen Schlagwörter „Entdecker“ (Gruppe „Lehrer IV“, 60) und „Natur entdecken“ (Gruppe „Erzieher“, 127) verstehen.

Da sich das rechts auf dem Foto abgebildete Mädchen ein Kissen untergelegt hat, geht die Gruppe „Lehrer III“ davon aus, dass es schon länger dort zu sitzen scheint und die Gruppe „Lehrer II“ nimmt aufgrund des mitgeführten Kissens an, dass die beiden „sich (...) auf eine längere [Verweil-]Dauer eingestellt“ (378) haben. Für die Gruppe „Erzieher“ zeigt das mitgeführte Kissen, dass das rechts auf dem Foto abgebildete Mädchen gut für sich selbst sorgt.

Des Weiteren nimmt die Gruppe „Lehrer II“ an, dass die Sachen, mit denen sich die beiden beschäftigen, noch neu für sie sind, da sie diese ansonsten vermutlich nicht so angucken würden, wie sie es tun. Das links auf dem Foto abgebildete Mädchen zeigt dabei nach Meinung der Gruppe „Lehrer III“ durch ihren Blick Interesse am Glas des anderen Mädchens „und würde da auch gerne (.) vielleicht auch mal reingucken.“ (301f.). Die Gruppe „Eltern“ findet, dass das Mädchen „so ein bisschen eifersüchtig

aussieht.“ (285f.) und „ein bisschen neidisch auf das [guckt], was die andere in der Hand hat.“ (286/289). Die gegenüber dem Mädchen mit dem Glas in der Hand abgewandte Körperhaltung könnte laut der Gruppe „Eltern“ aber auch bedeuten, dass die beiden sich vielleicht „nicht ganz (.) einig sind.“ (269). Das links auf dem Foto abgebildete Mädchen wäre „vielleicht nicht ganz glücklich mit dem, was die andere macht.“ (269f.) – sie hat zu wenig Platz für ihre Sachen. Nach Meinung der Gruppe „Lehrer II“ guckt das Mädchen genervt zum anderen Mädchen herüber: „Oh, was macht die wieder!? Jetzt guckt die da schon wieder so lange in dem Glas herum. Jetzt packe doch mal weiter aus hier! Wir müssen @noch@ so viel machen.“ (408/410/412). Der Ausdruck des Mädchens spräche dafür, dass dieses Mädchen vielleicht die „Chefin“ (416) der beiden ist. Andererseits kann sich eine Probandin dieser Gruppe wie auch die Gruppe „Eltern“ vorstellen, dass das Mädchen, das in das Glas guckt, bestimmt, was gemacht wird. Die Gruppe „Eltern“ könnte sich dann weiter ausmalen, dass das links abgebildete Mädchen mit der Rollenverteilung nicht zufrieden ist und sich allein gelassen fühlt: „die weiß jetzt nicht, ja, wie, wie soll es jetzt weitergehen“ (296). Dagegen geht die Gruppe „Lehrer III“ davon aus, dass die beiden sich nicht kennen, sich fremd und keine Spielkameraden sind, sondern sich dort zufällig begegnen.

### 5.5.3 Ikonologische Ebene

Einen auffällig kurzen Diskussionsbeitrag zum Bild liefern die Gruppen „Lehrer IV“ und „Erzieher“. Doch während bei der Gruppe „Lehrer IV“ durch kurze, teils schlagwortartige Beschreibungen des Fotos der Eindruck entsteht, dass sie wenig bemüht war sich intensiver mit dem Foto auseinanderzusetzen und eine eher distanzierte Herangehensweise wählte, vermittelt der Diskussionsbeitrag der Gruppe „Erzieher“ den Anschein, dass sich die Gruppe intensiver mit dem Foto beschäftigte. Zu diesem Eindruck trägt bei, dass die Gruppe wie auch die Gruppen „Lehrer II“, „Lehrer III“ und „Eltern“ einen quasi körperlichen Zugang zum Bild wählten. Sie nahmen das Foto nicht nur als zweidimensionales Zeichen wahr, sondern legten den abgebildeten Personen durch den Gebrauch von wörtlicher Rede Wörter und Sätze in den Mund und versetzten sich damit besonders stark in diese Personen hinein. Dabei wählte gerade die Gruppe „Erzieher“ eine weitere, äußerst praktische Auseinandersetzung mit dem Foto, indem sich der Proband der Gruppe vorstellte selbst Mitglied der abgebildeten Situation zu sein und damit das Foto weniger als ästhetisches Gebilde, sondern als „Wirklichkeit“ aufnahm. Die von der Mehrheit der Gruppen gewählte überwiegend körperliche, intensive Auseinander-

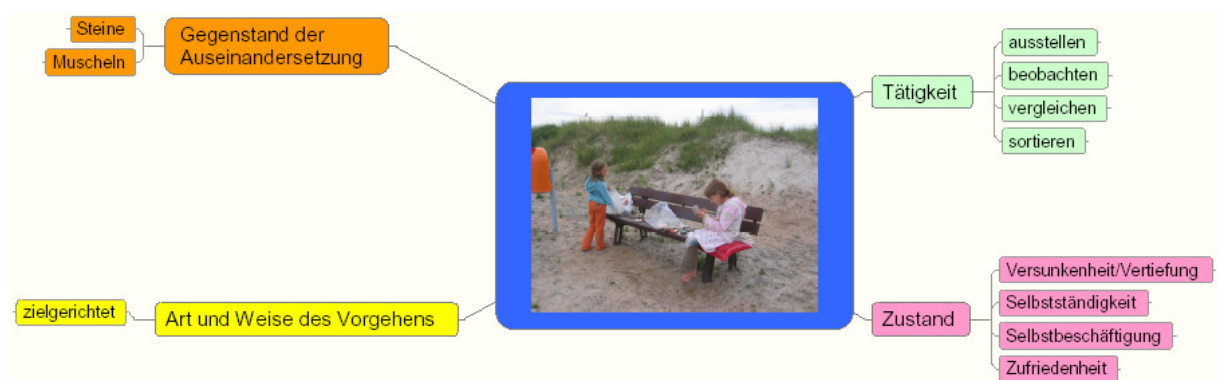
setzung mit dem Foto spricht für eine hohe erlebnismäßige Verankerung der Schilderungen.

Die auffällig lange und detaillierte Interpretation, sowie die körperliche Auseinandersetzung mit dem Foto zeigen, dass sich die Gruppe „Lehrer II“ besonders intensiv mit dem Foto auseinandersetzte. Während sich auch bei der Gruppe „Erzieher“ trotz der Kürze des Diskussionsbeitrags durch die oben beschriebene Herangehensweise an das Bild abzeichnet, dass ihnen das Bild zusagt, lässt auch der kurze Beitrag und die eher distanzierte Betrachtung des Fotos seitens der Gruppe „Lehrer IV“ nicht den Rückschluss zu, dass das Bild die Gruppe nicht anspricht. Denn neben der Gruppe „Lehrer II“ zählten sowohl die Gruppe „Erzieher“ als auch die Gruppe „Lehrer IV“ das Foto bei der abschließenden Betrachtung aller sechs für die Gruppendiskussionen ausgewählten Bilder zu ihren „Favoriten“, was bedeutet, dass ihnen dieses Foto besonders zusagte.

Die Vielzahl an Interpretationsmöglichkeiten, die die Gruppendiskussionen darboten, zeigen, dass das Foto offen und damit interessant genug war, um die Probanden zu einer Reihe von Aussagen und Hypothesen bezüglich des Bildes zu animieren.

#### 5.5.4 Zusammenfassung

Die Inhalte der Gruppendiskussionen werden im Folgenden in Hinblick auf kindlich-anthropologische Handlungsmuster zunächst grafisch und anschließend verbal zusammengefasst. Es werden dabei nur mehrfach genannte Aussagen zum Bildinhalt berücksichtigt:



Kinder gehen in ihrer Tätigkeit zielgerichtet vor. Sie stellen Steine und Muscheln aus und/oder beobachten, vergleichen, sortieren sie. Sie sind in ihre Tätigkeit vertieft bzw. versunken, sind selbstständig, selbstbeschäftigt und/oder zufrieden.

## 5.6 Foto 6: Südostasien - Zuwendung suchen

### 5.6.1 Vor-ikonographische Ebene

Hinsichtlich des visuellen Bestandes auf dem Foto lässt sich zunächst festhalten, dass die Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer II“ von fünf auf dem Foto abgebildeten Personen und die Gruppen „Lehrer III“ und „Eltern“ von vier auf dem Foto abgebildeten Personen ausgehen. Die Gruppen „Lehrer IV“, „Erzieher“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ führen jeweils drei Personen explizit an, scheinen aber insgesamt von mehr als drei Personen auszugehen. So sagt die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“: „Im Realschnitt ist diese Gruppe [von drei Personen] im Vorder-[grund] hier (...) Der Rest ist Staffage.“ (314/316). Das heißt, es gibt einen „Rest“ von Personen auf dem Foto, es fragt sich nur wie viele. Ähnlich verhält es sich auch bei der Gruppe „Erzieher“. Sie spricht an einer Stelle von „zumindest die drei hier so geben so ein rundes Bild“ (155). Auch diese Aussage lässt den Schluss zu, dass mehr als drei Personen auf dem Foto zu sehen sind. Die Gruppe „Lehrer IV“ verwendet für die eine der drei konkret angesprochenen Personen den Begriff „Kind“. An anderer Stelle spricht sie aber von „Kindern“, sodass auch hier davon auszugehen ist, dass sich weitere Personen auf dem Foto zu befinden scheinen.

Weiter führen die Gruppen „Lehrer IV“ und „Eltern“ an, dass es auf dem Foto dunkel ist. Darüber hinaus sind laut der Gruppen „Lehrer IV“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ auf dem Foto Motorroller zu erkennen. Die Gruppen „Erzieher“ und „Eltern“ sprechen in diesem Zusammenhang von Mopeds, die Gruppe „Lehrer III“ von Roller oder Mopeds und die Gruppe „Lehrer II“ von einer Vespa. Dabei sind nach Aussage von fünf Gruppen auf einem Gefährt drei Personen auszumachen. Sie sind „alle eng beieinander“ (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 307). Nach Auskunft der Gruppe „Erzieher“ sitzt dabei eine kleinere Person zwischen zwei größeren Personen. Und die Gruppe „Lehrer II“ merkt dazu an: „Wird da so eingeklemmt das Kind dazwischen“ (708f.). Laut der Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer III“ sitzt die kleinere Person dabei auf dem Schoß einer größeren Person und zwar nach Aussage der Gruppe „Lehrer III“ hinten auf dem Moped. Die kleineren Person hat nach Auskunft der Gruppe „Lehrer I“ eine Hand bzw. nach Auskunft der Gruppe „Lehrer II“ die Hände im Mund. Außerdem trägt sie laut der Gruppe „Lehrer II“ „Schlappen“ (711). Auch die Gruppe „Lehrer III“ spricht von Schlappen bzw. die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ von Flip-Flops, die sie auf dem Foto zu erkennen glauben. Die vorne auf dem Gefährt sitzende Person hat laut der „Lehrer II“ eine rosa Tasche bzw. nach Aussage der Gruppen „Leh-

rer I“ und „Eltern“ eine Handtasche, die sie laut der Gruppe „Lehrer I“ über den Schultern trägt. Des Weiteren trägt sie nach Auskunft der Gruppe „Lehrer II“ eine weiße Mütze. Darüber hinaus gibt die Gruppe wie auch die Gruppe „Lehrer III“ an, dass diese Person ein Bein unten bzw. am Boden hat. Hingegen hat die laut der Gruppe „Lehrer III“ sich nach vorne beugende Person im Hintergrund des Fotos nach Aussage der Gruppe „Eltern“ beide Füße auf dem Moped. Eine sich ebenfalls im Hintergrund des Fotos befindliche Frau wischt sich nach Auskunft der Gruppe „Lehrer III“ mit der Hand durchs Gesicht. Die Gruppe „Lehrer II“ kann außerdem im Hintergrund des Bildes ein Gebäude mit Gittern ausmachen. Die Gruppe „Lehrer IV“ merkt weiter an, dass zwei der abgebildeten Personen eine Sonnenbrille aufhaben.

### 5.6.2 Ikonographische Ebene

Hinsichtlich einer ikonographischen Einordnung des Fotos in einen größeren Gesamtkontext lässt sich festhalten, dass fünf Gruppen Asien im Allgemeinen und Thailand (Gruppe „Lehrer III“), die Philippinen (Gruppe „Lehrer IV“), Vietnam (Gruppe „Eltern“) und Kambodscha oder Indonesien (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“) im Besonderen als Schauplatz des Fotos annehmen. Darüber hinaus führen die Gruppen „Lehrer III“ und „Lehrer IV“ an, dass sich die abgebildete Szene in der Stadt abspielt. Des Weiteren gehen die Gruppen „Lehrer II“ und „Eltern“ davon aus, dass auf dem Foto Abend ist und die Gruppe „Lehrer IV“ spricht von Nacht, die auf dem Foto herrscht. Aufgrund der leichten Bekleidung der abgebildeten Personen, geht die Gruppe „Lehrer II“ davon aus, dass es ein „netter warmer Abend“ (569) ist und die Gruppe „Lehrer III“ kann sich vorstellen, dass es „schwül warm“ (401), also „klimatisch (2) bisschen, (.) bisschen wärmer als bei uns“ (406) ist.

Die Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ stellt fest: „Alles Frauen!“ (282) und die Gruppe „Lehrer II“ merkt in diesem Zusammenhang an: „keine Männer! (.) Nur Frauen!“ (543). Dass die Gruppen nur Frauen auf dem Foto ausmachen, geht auch aus dem Gebrauch von Begriffen wie „Frauentrip“ (Gruppe „Lehrer I“, 202), „Weiberausflug“ (Gruppe „Lehrer II“, 545), „Frauenausflug“ (Gruppe „Lehrer IV“, 71) und „Frauen unterwegs“ (Gruppe „Erzieher“, 150) hervor.

Die drei zusammen auf einem Gefährt sitzenden Personen werden von der Gruppe „Lehrer III“ als „Familie“ (371), von der Gruppe „Erzieher“ als „Große Familie“ (151) und von der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ als „Großfamilie“ (280) charakterisiert. Dabei wird die vorne auf dem Gefährt sitzende Person von fünf Gruppen als Mutter bezeichnet. Hinter ihr sitzen nach Aussage von vier Gruppen ihre Töchter. Die

Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ verwendet für die vorne sitzende Person den Begriff „Oma“ und hält die beiden dahinter sitzenden Personen für ihre Tochter und ihre Enkelin. Auch andere Gruppen differenzieren bezüglich des Alters weiter zwischen den beiden hinten auf dem Gefährt sitzenden Personen. So wird in Bezug auf die größere, hinten sitzende Person von „ältester Tochter“ (Gruppe „Lehrer I“, „Lehrer IV“), „größerer Tochter“ und „Teenager“ (Gruppe „Lehrer II“), „größerer Schwester“ (Gruppe „Lehrer III“) und „der Großen“ (Gruppe „Eltern“) gesprochen. Die kleinere, hinten sitzende Person wird entsprechend als „Kleine“ (Gruppe „Lehrer I“, „Lehrer IV“, „Eltern“), „kleinere Tochter“ (Gruppe „Lehrer II“) oder als „Mädchen“ (Gruppe „Lehrer III“, „Erzieher“, „Kinderlose Nicht-Pädagogen“) bezeichnet. Die Gruppen „Lehrer I“ und „Lehrer II“ sprechen im Zusammenhang mit beiden hinten sitzenden Personen von „Mädchen“ bzw. „Mädels“ und betonen damit wie auch die Gruppen „Lehrer III“, „Lehrer IV“ und „Eltern“ durch die Verwendung des Begriffs „Kinder“, dass beide hinten auf dem Gefährt sitzenden Personen noch recht jung sind.

Weiter werden die drei als glücklich und spritzig Aussehende (Gruppe „Lehrer II“), fröhlich (Gruppe „Erzieher“), freudig (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“), quetschvergnügt und unbesorgt (Gruppe „Lehrer IV“), zufrieden (Gruppe „Eltern“) und entspannt (Gruppe „Lehrer III“, „Eltern“) Aussehende beschrieben. „ja, (.) die sind gut drauf!“ (Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, 307), „den gefällt das“ (Gruppe „Lehrer IV“, 78), da ist „insgesamt so eine gute Stimmung“ (Gruppe „Erzieher“, 173).

Da die Drei anscheinend nicht in Begleitung eines Mannes sind, vermutet die Gruppe „Lehrer III“, dass die Mutter alleinerziehend oder ihr Mann auf der Arbeit ist. Des Weiteren können sich die Gruppen „Lehrer II“, „Erzieher“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ vorstellen, dass die drei gerade vom Einkaufen kommen. Die Gruppe „Lehrer II“ geht davon aus, dass das Gebäude im Hintergrund des Fotos ein Einkaufspark ist. Außerdem vermutet die Gruppe „Lehrer IV“, dass die Mutter und die im Hintergrund des Bildes befindlichen Frauen Putzfrauen auf dem Weg nach Hause sind, die noch schnell was eingekauft haben. Die Gruppe „Lehrer II“ kann sich auch vorstellen, dass die drei gerade gegessen haben und jetzt nach Hause fahren, während sich die Gruppe „Eltern“ ausmalt, dass die drei vielleicht von einer kleinen Feier kommen und die Gruppe „Erzieher“ sich vorstellt, dass sie eventuell auf dem Weg zu einem „kleinen abendlichen Sommerfest“ (168/170) sind. Die Gruppe „Eltern“ merkt an, dass es schwer zu sagen ist, ob die drei noch etwas vorhaben oder bereits von etwas kommen. Nach Ansicht der Gruppen „Lehrer II“, „Lehrer III“ und „Eltern“ steht das Gefährt der drei

momentan. Es sieht jedoch laut der Gruppen „Lehrer II“ und „Lehrer III“ so aus, als ob sie gleich losfahren. Beide Gruppen merken außerdem an, dass es hier, in Europa, undenkbar wäre zu dritt und ohne Helm auf einem Roller zu fahren. Die Gruppen „Lehrer III“ und „Eltern“ gehen davon aus, dass es sich hierbei um eine Alltagssituation handelt. Weiter führt die Gruppe „Eltern“ aus, dass die Kinder zufrieden, aber laut der Gruppe „Lehrer I“ etwas zurückhaltend und verhalten sind. Die Mutter sei „so sehr präsent“ (Gruppe „Lehrer I“, 206) im Gegensatz zu ihren beiden Töchtern. Sie ist laut der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ „Stolz wie Oskar“ (328). Auch die Gruppen „Lehrer I“ und „Eltern“ finden, dass sie Stolz ausstrahlt bzw. laut der Gruppe „Lehrer III“ „freudig bis, bis stolz“ (369) auf die Situation ist. „Die ist ja voll auf zack“ (478) und „schon (.) @voll in Fahrt@!“ (479), merkt die Gruppe „Lehrer II“ an. Die größere, hinten auf dem Gefährt sitzende Person findet nach Aussage der Gruppe „Lehrer III“ die Situation auch nicht schlecht, guckt aber laut der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ „eher skeptisch“ (319f.), wohingegen die kleinere, hinten auf dem Gefährt sitzende Person „neutral“ (320) dreinblicken würde. Die Gruppe „Lehrer III“ schreibt auch der Kleinen einen skeptischen Blick zu. Sie guckt laut der Gruppe „Lehrer I“ zwar neugierig, aber auch ein wenig verlegen. Und auch die Gruppe „Lehrer II“ führt an, dass sie entweder gerade etwas isst oder aus Verlegenheit oder Langeweile mit den Händen im Mund herumfummelt. „So ganz wohl fühlt sie sich nicht (...) in ihrer Haut.“ (Gruppe „Lehrer I“, 184/187). Dahingegen meint Gruppe „Lehrer II“, dass die Kleine entspannt und zufrieden ist und es ihr „total gut“ (568) gehe. Sie sieht laut der Gruppe „Lehrer IV“ unbesorgt aus, wie sie da auf dem Gefährt sitzt. Die Gruppe „Lehrer III“ meint, dass die Kleine geborgen ist und die Gruppe „Erzieher“ merkt an, dass sie die Situation zwischen den anderen beiden genießt. Weiter ist die Kleine laut der Gruppe „Lehrer III“ abgespannt bzw. laut der Gruppe „Lehrer II“ ein wenig geschafft. Sie hat nach Aussage der Gruppe „Lehrer III“ glasige Augen und freut sich auf ihr Bett. Und auch die Gruppen „Lehrer II“, „Erzieher“ und „Eltern“ gehen davon aus, dass die Kleine müde ist. Die Gruppe „Lehrer III“ versucht sich an einer Einschätzung des sozio-ökonomischen Status der Drei: Das gut gepflegte oder fast neue Moped, die modisch gekleidete Mutter sowie die gut bekleideten Kinder seien Indizien dafür, dass es sich „durchaus [um] eine Familie, die sich schon was leisten kann.“ (389f.) handelt. Bezüglich der Kleidung wird die Gruppe in ihrer Aussage von der Gruppe „Eltern“ unterstützt, die anmerkt, dass die Drei „vernünftig gekleidet“ (368) sind. Sie würden „von der Kleidung her (...) einen ordentlichen Eindruck“ (368/370) machen.

### **5.6.3 Ikonologische Ebene**

Der Diskussionsbeitrag der Gruppe „Lehrer IV“ ist relativ kurz. Dennoch zeigte die Gruppe das Bemühen sich näher mit dem Bild auseinanderzusetzen, indem sie versuchte Situationen zu konstruieren, in die das Foto eingebettet werden könnte und das Foto damit nicht nur als zweidimensionales Zeichen ansah, sondern sich intensiver, quasi körperlich mit dem Foto auseinandersetzte.

Auffällig ist, dass alle Gruppen eine eher praktische Auseinandersetzung mit dem Foto wählten, indem sie wie die Gruppe „Lehrer IV“ versuchten Situationen zu konstruieren, in die das Foto eingebettet werden könnte oder die Situation auf dem Foto mit einer ihnen bekannten Situation verglichen oder durch den Gebrauch von wörtlicher Rede den Personen Wörter und Sätze in den Mund legten. Dadurch erschien das Foto weniger als starres, realitätsfernes ästhetisches Objekt, sondern erhielt vielmehr eine Lebendigkeit, die an eine „reale“ Szene erinnerte. Diese körperliche und relative intensive Auseinandersetzung mit dem Foto, die interaktive Dichte der meisten Gruppendiskussionen sowie die vielen Interpretationsansätze sprechen in diesem Fall vermutlich nur im geringen Maße für eine hohe erlebnismäßige Verankerung der Schilderungen. Aus vielen Wortbeiträgen ging hervor, dass die Probanden mit einer derartigen Situation noch nicht konfrontiert waren und sie für einige nur schwer vorstellbar zu sein schien. Deshalb ist davon auszugehen, dass die Skurrilität der Szene und das daraus resultierende Amüsement über und die Begeisterung einiger Gruppen für die abgebildete Szene, sie dazu animierten, sich intensiver mit dem Foto auseinanderzusetzen.

Weiter sei angemerkt, dass der Diskussionsbeitrag der Gruppe „Lehrer II“ besonders ausführlich war und auf eine äußerst intensive Auseinandersetzung mit dem Foto schließen lässt.

### **5.6.4 Zusammenfassung**

Die Inhalte der Gruppendiskussionen werden im Folgenden in Hinblick auf kindlich-anthropologische Handlungsmuster zunächst grafisch und anschließend verbal zusammengefasst. Es werden dabei nur mehrfach genannte Aussagen zum Bildinhalt berücksichtigt:



Ein Kind sitzt auf dem Schoß einer Person und hat seine Hand/ Hände im Mund. Es ist müde, verlegen, entspannt und/oder zufrieden.

## 6. Schlussbemerkungen

Das in dieser Arbeit verwendete Forschungsdesign aus Kinderfotos und Gruppendiskussionen als Erhebungsmethoden sowie die Verwendung der dokumentarischen Methode und des kunstwissenschaftlichen Ikonographie/ Ikonologie-Modells als Auswertungsmethoden fand in der Kindheitsforschung in dieser Form bislang noch keine Anwendung. So war es nicht möglich bei der Entwicklung dieses Forschungsprojekts auf diesbezügliche Erfahrungsberichte zurückzugreifen, was eine gewisse Herausforderung darstellte.

Die Annahme, dass für die Beurteilung der Kinderfotos eine differente pädagogische und erziehungswissenschaftliche Expertise zentral sei, lässt sich nicht bestätigen. Die Gruppen mit pädagogischer Expertise stellen zwar vertreten durch die Gruppen „Lehrer II“ und „Lehrer III“ diejenige Gruppe dar, dessen Diskussionsbeiträge besonders lang waren, was für eine intensive und tiefgründige Auseinandersetzung mit den jeweiligen Fotos spricht, gleichzeitig bilden sie aber auch vertreten durch die Gruppen „Lehrer I“, „Lehrer IV“ und „Erzieher“ diejenige Gruppe, die insgesamt besonders kurze, teilweise recht oberflächige und von wenig Bemühen gekennzeichnete Beiträge ab lieferte. Die Gruppen ohne pädagogische Expertise der Typik „Pädagogischer Hintergrund“ vertreten durch die Gruppen „Eltern“ und „Kinderlose Nicht-Pädagogen“ platzierten sich bezüglich der Länge ihrer Beiträge insgesamt im Mittelfeld. Allerdings fiel bei der Gruppe „Kinderlose Nicht-Pädagogen“, die im Gegensatz zur Gruppe „Eltern“ über kein päd-

gogisches (Laien-)Wissen verfügt, auf, dass sie gelegentlich versuchte über den Weg der Ironie von der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Foto abzulenken. Dennoch hat sie insgesamt wie auch die Gruppe „Eltern“ viele qualitative Beiträge zu den einzelnen Fotos beigesteuert, sodass sich diesbezüglich kein Kompetenzgefälle zu den Gruppen mit pädagogischer Expertise feststellen lässt bzw. sie der Basistypik-Gruppe „Lehrer I“ hinsichtlich inhaltlicher Aussagen zu den einzelnen Fotos sogar in der Regel überlegen waren.

Das Bildungsniveau scheint ebenfalls kein ausschlaggebendes Kriterium bei der Interpretation von Kinderfotos zu sein. Die Länge des Diskussionsbeitrags der Gruppe „Erzieher“ als Vertreter der Bildungstypik sowie die Anzahl qualitativer Aussagen zum Bild ähneln denen der Basistypik. Es lassen sich keine auffälligen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bzw. Typiken ausmachen.

Hingegen scheint das Alter auf den ersten Blick ein entscheidendes Kriterium bei der Interpretation von Kinderfotos zu sein, denn während die Basistypik tendenziell kurze und teilweise etwas oberflächige Diskussionsbeiträge abliefern, waren die Diskussionsbeiträge der Generationstypik, vertreten durch die Gruppe „Lehrer II“, durchgängig besonders ausführlich und tiefgründig. Allerdings relativiert sich dieser Unterschied wieder, wenn man berücksichtigt, dass auch die Gruppe „Lehrer III“ weitestgehend sehr ausführliche und tiefgründige Interpretationen abliefern und sie vom Alter mit der Gruppe „Lehrer I“ als Basistypik zu vergleichen ist.

Ähnlich verhält es sich auch bezüglich des Geschlechts als Kriterium bei der Interpretation von Kinderfotos. Auf den ersten Blick scheint es ein entscheidendes Kriterium zu sein, denn während die Gruppe „Lehrer IV“ als Vertreter weiblicher Lehrpersonen durchgängig kurze und häufig wenig Substanz enthaltende Diskussionsbeiträge abliefern, waren die Diskussionsbeiträge der Gruppe „Lehrer III“ als Vertreter männlicher Lehrpersonen überwiegend sehr ausführlich und tiefgründig. Doch auch dieser Unterschied relativiert sich, wenn man bedenkt, dass die Gruppe „Lehrer II“, bestehend aus zwei Frauen und einem Mann, mit ausgeglichenen Redebeiträgen, ebenfalls eine sehr detaillierte und intensive Betrachtung der jeweiligen Fotos vornahm.

Insgesamt lässt sich deshalb festhalten, dass weder die pädagogische Expertise noch das Bildungsniveau, das Alter oder das Geschlecht einen bedeutsamen Einfluss auf die Kompetenz der Probanden bei der Beurteilung von Kinderfotos hat.

Allerdings sei darauf hingewiesen, dass einer Kindheitsforschung, die durch erwachsene Personen durchgeführt wird, immer gewisse Grenzen gesetzt sind. „Der Perspektiv-

wechsel aus der eigenen Biografie des Forschenden bleibt notwendig erhalten und erschwert prinzipiell den Zugang zu den Deutungen der Kinder.“ (Kaiser/ Röhner 2000, 10). Die im Rahmen dieser Ausarbeitung durchgeführte Untersuchung mit Kindern als Probanden könnte deshalb eine interessante und sinnvolle Ergänzung bzw. Alternative zur vorgestellten Untersuchung darstellen.

Weiter sei angemerkt, dass die Fotos ausschließlich durch Personen des europäischen Kulturkreises und damit nach westlichen Kategorien/ Standards bewertet wurden. Eine kulturübergreifende Fotointerpretation – Einsatz des Untersuchungsdesigns auch im südamerikanischen sowie südostasiatischen Kulturkreis – wäre sicherlich eine sinnvolle Ergänzung dieser Studie, um eventuellen kulturspezifischen Deutungen kindlich-anthropologischer Handlungsmuster Rechnung zu tragen. Leider stellen sprachlich kulturelle Verständigungsprobleme sowie Finanzierungsprobleme häufige Hemmnisse für derartig kulturvergleichende Forschungsprojekte dar (vgl. Krüger/ Grunert 2006, 232).

Das Ziel dieser Arbeit ist anhand von Fotos anthropologisch konstante Handlungsmuster von Kindern aufzuzeigen. Die Arbeit soll dazu beitragen die Kategorie „Kind“ unabhängig vom Alterskriterium näher zu erfassen. Eine genauere Charakterisierung der Kategorie „Kind“ durch die Herausbildung kindlich-anthropologischer Handlungsmuster und deren Berücksichtigung in allgemein-pädagogischen Fragestellungen könnte einen Beitrag zu einer kindgerechten Pädagogik leisten, die auf die Bedürfnisse und Eigenarten von Kindern eingeht.

Die Analyse der Interpretationsergebnisse hinsichtlich kindlich-anthropologischer Handlungsmuster ergibt, dass die Gruppen die Obercodes, nach denen die Fotos von der Verfasserin dieser Ausarbeitung kategorisiert wurden, bestätigen. So schreiben die Gruppen den Kindern auf den Bildern eins, vier und sechs Tätigkeiten gegenständlicher Auseinandersetzung zu, die sich unter dem Obercode „sich mit Dingen beschäftigen“ zusammenfassen lassen. Dabei lassen sich in mindestens zwei der drei abschließenden Fotozusammenfassungen und damit kulturübergreifend Konzentriertheit, Vertiefung/ Versunkenheit, Selbstbeschäftigung und Zufriedenheit als Ausdruck der kindlichen Auseinandersetzung mit Gegenständen ausmachen, wobei die Art der Spielzeuge – spezielles Spielmaterial/ Alltagsgegenstände – irrelevant zu sein scheint.

Den Bildern zwei, drei und fünf ordnen die Gruppen Tätigkeiten zu, die körperliche Nähe/ Kontakt zu anderen Personen ausdrücken. Weiter schreiben sie den Kindern auf zwei der drei abschließenden Fotozusammenfassungen und damit kulturübergreifend das Bedürfnis nach Schutz zu. Deshalb lassen sich die Ergebnisse der drei einzelnen

Fotointerpretationen hinsichtlich kindlich-anthropologischer Handlungsmuster unter dem Obercode „Zuwendung suchen“ zusammenfassen. Darüber hinaus lassen sich in zwei der drei abschließenden Fotozusammenfassungen und damit ebenfalls kulturübergreifend Müdigkeit, Verlegenheit und Schüchternheit als Merkmale ausmachen, die im Zusammenhang mit dem Handlungsmuster „Zuwendung suchen“ stehen.

Aus der Untersuchung geht damit insgesamt hervor, dass „Sich mit Dingen beschäftigen“ und „Zuwendung suchen“ kulturübergreifend konstante und damit als anthropologisch anzunehmende kindliche Handlungsmuster darstellen. Daneben weisen die Bilder zum jeweiligen Obercode („Sich mit Dingen beschäftigen“/ „Zuwendung suchen“) auch einige interkulturell verschiedene Merkmale auf. Die Stichprobe ist jedoch mit jeweils einem Bild pro Kulturkreis und Obercode zu klein, um Merkmale, die nur im Zusammenhang mit dem Bild eines Obercodes und eines Kulturkreises genannt werden, als kulturspezifische Handlungsmuster auszuweisen. Eine Untersuchung mit gleichem Forschungsdesign, aber einem größeren Umfang an Fotos pro Kontinent und Obercode wäre zur Unterfütterung aller Untersuchungsergebnisse wünschenswert.

Die Untersuchungsergebnisse ermöglichen die empirische Bestätigung von einigen in der pädagogischen Literatur als kindlich-anthropologisch beschriebenen Merkmalen. So lassen sich unter dem Obercode „Sich mit Dingen beschäftigen“ die als kindlich-anthropologisch angenommenen Merkmale Drang nach Aktivität (siehe Soll 1988, 16; Meiers 1994, 32) und Drang zu selbständigem Tun (siehe Petersen 1965, 45ff.) sowie das Spielen (siehe Langeveld 1968, 91; Meiers 1994, 30; Drews/ Schneider/ Wallrabenstein 2000, 28) fassen. Da auf zwei der drei Fotos zum Obercode „Sich mit Dingen beschäftigen“ Naturmaterialien als Gegenstand der kindlichen Auseinandersetzung genannt werden, deutet sich hier auch die in der pädagogischen Literatur mehrmals als anthropologisches Merkmal erwähnte kindliche Liebe zur Natur (vgl. Wilken 2002, 26; Gebauer/ Harada 2005, 192) an. Weiter kann unter dem Obercode „Zuwendung suchen“ das als kindlich-anthropologisch angenommene Bedürfnis nach Geborgen- und Sicherheit (vgl. Soll 1988, 15f.; Langeveld 1968, 79) gefasst werden.

Pädagogische Einrichtungen – Kindergarten, Schule, Hort u.a. –, die den Kindern in ihrer Eigenart entgegenkommen wollen und sich die Prämisse setzen kindgerecht zu agieren, sollten Gegebenheiten schaffen, die es den Kindern ermöglichen ihren anthropologischen Bedürfnissen – „Sich mit Dingen beschäftigen“/ „Zuwendung suchen“ – nachkommen zu können. Die Aufgabe der und Herausforderung an die Pädagogik besteht nun darin ein Umfeld zu schaffen, dass den Kindern Zuwendung, Geborgen- und

Sicherheit und in diesem Zusammenhang Orientierung einerseits und Offenheit, Ermutigung, Herausforderung und Freiraum zur selbstständigen Auseinandersetzung mit Dingen andererseits ermöglicht.

Die im Rahmen dieser Untersuchung ermittelten, mit den Handlungsmustern im Zusammenhang stehenden Merkmale, können bei der adäquaten Umsetzung kindlich-anthropologischer Bedürfnisse in der pädagogischen Praxis hilfreich sein. So könnten z.B. Konzentriertheit, Vertiefung/ Versunkenheit, Selbstbeschäftigung, Zufriedenheit als Qualitätskriterien zur Überprüfung von kindgerechten, im Sinne der anthropologischen Bedürfnisse von Kindern gestalteter Lernarrangements fungieren. Dazu gehört z.B. die Aufhebung der künstlichen Trennung von Spielen und Lernen. „Zur Realisierung einer kindorientierten Grundschule sollte Lernen und Spielen begrifflich nicht getrennt werden.“ (Drews/ Schneider/ Wallrabenstein 2000, 31).

Die Ausarbeitung versteht sich als Beitrag, Kinder nicht länger unter einem eher kulturpessimistischen Blick der „Veränderten Kindheit“ und damit zur Rechtfertigung fehlender pädagogischer Handlungsmöglichkeiten zu sehen, sondern die Kompetenzen und Möglichkeiten von Kindern in ihrer Lebenswelt wahrzunehmen, schätzen zu lernen und darauf aufzubauen. In diesem Sinne wäre ein weiterer Ausbau der kulturanthropologischen (Kindheits-)Forschung wünschenswert.

## 7. Literatur

Alt, Kurt W./ Kemkes-Grottenthaler, Ariane (2002): Kinderwelten. Anthropologie-Geschichte-Kulturvergleich. Köln/ Weimar/ Wien: Böhlau Verlag

Baader, Meike Sophia (2004): Der romantische Kindheitsmythos und seine Kontinuität in der Pädagogik und in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 7. Jg., H. 3, 416-430

Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich Verlag

Bohnsack, Ralf (2001a): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich, 67-89

Bohnsack, Ralf (2001b): Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich, 225-253

Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (2001): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich, 9-24

Bohnsack, Ralf/ Nohl, Arnd-Michael (2001): Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich, 303-307

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 5. Aufl. Opladen: Leske & Budrich

Bois-Reymond, Monika du u.a. (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich

Bourdieu, Pierre (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag

Brockhaus – Enzyklopädie in 24 Bänden (1990). Bd. 12. 19. neu bearbeitete Aufl. Mannheim: Brockhaus

Drews, Ursula/ Schneider, Gerhard/ Wallrabenstein, Wulf (2000): Einführung in die Grundschulpädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz Verlag

Ehrenspeck, Yvonne/ Schäffer, Burkhard (2003): Filme und Fotos als Dokumente erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Ehrenspeck, Yvonne/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske & Budrich, 9-15

Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag

Frobenius, Leo (1954): Kulturgeschichte Afrikas. Zürich: Phaidon Verlag

Fuhs, Burkhard (2003a): Fotografie als Dokument qualitativer Forschung. In: Ehrenspeck, Yvonne/ Schäffer, Burkhard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske & Budrich, 37-54

Fuhs, Burkhard (2003b): Fotografie und qualitative Forschung. Zur Verwendung fotografischer Quellen in den Erziehungswissenschaften. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München: Juventa-Verlag, 265-285

Gebauer, Michael/ Harada, Nobuyuki (2005): Naturkonzepte und Naturerfahrung bei Grundschulkindern – Ergebnisse einer kulturvergleichenden Studie in Japan und Deutschland. In: Cech, Diethard/ Giest, Hartmut (Hrsg.): Sachunterricht in Praxis und Forschung – Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt, 191-206

Hein, Anna Katharina (2004): 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: LIT-Verlag

Helfrich, Hede (2002): Methoden und Ergebnisse der kulturvergleichenden Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske & Budrich, 249-281

Hurrelmann, Klaus/ Bründel, Heidrun (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. 2. überarb. Aufl. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz Verlag

Kaiser, Astrid (2006): Anthropologisch Konstantes versus sozio-kulturell Differentes in Aktionsräumen und Verhaltensmustern von Kindern in drei Kontinenten – dokumentiert in Kinderfotos. In: Hinz, Renate/ Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung 2006 Bd. 10. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 163-169

Kaiser, Astrid/ Röhner, Charlotte (2000): Kinder im 21. Jahrhundert. Beiträge zur Welt der Kinder Bd.8. Münster: LIT-Verlag

Keller, Heidi (2003): Persönlichkeit und Kultur. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie. 2. überarb. und erw. Auflage. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 181-205

Kluge, Norbert (2003): Anthropologie der Kindheit. Zugänge zu einem modernen Verständnis von Kindsein in pädagogischer Betrachtungsweise. Bad Heilbrunn/ Obb.: Klinkhardt

Köster, Claudia (2005): *Veränderte Kindheit. Qualitative und strukturelle Veränderungen in der Gesellschaft.* Oldenburg: Paulo-Freire-Verlag

Kornadt, Hans-Joachim (2003): *Beiträge des Kulturvergleichs zur Motivationsforschung.* In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie.* 2. überarb. und erw. Auflage. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 347-383

Krüger, Heinz-Hermann/ Ecarius, Jutta/ Grunert, Cathleen (1994): *Kinderbiographien: Verselbstständigungsschritte und Lebensentwürfe.* In: Bois-Reymond, Manuela du u.a. (Hrsg.): *Kinderleben. Modernisierung im interkulturellen Vergleich.* Opladen: Leske & Budrich, 221-272

Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (2002): *Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung.* In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung.* Opladen: Leske & Budrich, 11-40

Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen.* Opladen: Barbara Budrich Verlag

Langeveld, Martinus (1968): *Studien zur Anthropologie des Kindes.* 3. erw. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Lenzen, Dieter (1997): *Das Kind.* In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* 3. Aufl. Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag, 341-361

Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus/ Portmann, Paul (2004): *Studienbuch Linguistik.* 5. erw. Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag

Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die Qualitative Sozialforschung.* 5. überarb. Aufl. Weinheim/ Basel: Beltz-Verlag

Mead, Margaret (1965): *Leben in der Südsee. Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften.* München: Szczeny Verlag KG

Meiers, Kurt (1994): *Sachunterricht.* 2 erw. Aufl. Zug: Klett und Balmer & Co. Verlag

Michel, Burkard (2003): Dimensionen der Offenheit. Kollektive Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. In: Ehrenspeck, Yvonne/ Schäffer, Burkard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske & Budrich, 227-249

Michel, Burkard (2006a): Das Gruppendiskussionsverfahren in der (Bild-) Rezeptionsforschung. In: Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkard (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Opladen: Budrich, 219-231

Michel, Burkard (2006b): Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Transkription von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Mietzner, Ulrike/ Pilarczyk, Ulrike: Methoden und Fotografieanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne/ Schäffer, Burkard (Hrsg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen: Leske & Budrich, 19-36

Mollenhauer, Klaus (2003): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/ München: Juventa-Verlag, 247-264

Nauck, Bernhardt (1995): Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung – Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick. In: Nauck, Bernhardt/ Bertram, Hans (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. Opladen: Leske & Budrich, 11-87

Panofsky, Erwin (1975): Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln: Verlag M. DuMont

Petersen, Else (1965): Die Grundkräfte kindlicher Entwicklung und ihre Berücksichtigung im Schulunterricht. Paderborn: Schöningh

Renner, Erich (2002): Kulturtheoretische und kulturvergleichende Ansätze. In: Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske & Budrich, 165-186

Rohlf, Carsten (2006): Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien. Weinheim/ München: Juventa-Verlag

Soll, Wilfried (1988): Heimat – modischer Begriff oder aktuelle Aufgabe? In: Beck, Gertrud u.a. (Hrsg.): Heimat, Umgebung, Lebenswelt. Regionale Bezüge im Sachunterricht. Frankfurt am Main: Scriptor, 9-23

Whiting, John/ Child, Irvin (1953): Child Training and Personality: A Cross-Cultural Study. New Haven: Yale University Press

Whiting, Beatrice/ Whiting, John (1975): Children of Six Cultures. A Psycho-Cultural Analysis. Cambridge/ Massachusetts: Harvard University Press

Wilken, Hedwig (2002): Kinder werden Umweltfreunde. Umweltbildung in Kindergarten und Grundschule. München: Don-Bosco-Verlag

Zeihner, Hartmut J./ Zeihner, Helga (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim/ München: Juventa-Verlag

**8. Anhang**

- Fotos
- Fragebogen
- Transkriptionsregeln
- Transkripte der Gruppendiskussionen