

Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern

Einleitung

Die Überschrift vereint drei Begriffe, die zueinander in Beziehung zu setzen sind: Teilnahme, Beobachtung, Grundschulkind. Die Form der Beziehung ergibt sich nicht von allein. Sie ist Ergebnis einer Konstruktion einer Theorie. Fast alle ethnographisch orientierten Beiträge im Kontext der sog. Neuen Kindheitsforschung – auch die in diesem Band – basieren auf einer soziologischen Rahmung. Angehörigen einer Institution, einer Gruppe oder einer Altersgruppe werden spezifische Regelsysteme unterstellt, die in ihren Handlungen oder Worten Ausdruck finden. Der Begriff der „teilnehmenden Beobachtung“ markiert in diesem Sinne vor allem einen Ortswechsel des Forschers. Er begibt sich an den Ort der Handlung, im wissenschaftlichen Sprachgebrauch: „er geht in das Feld“, weil sich nur durch den Aufenthalt in dem Feld die dort geltenden Regeln erfahren lassen.

Gegenüber diesem soziologischen Verständnis orientiert sich dieser Beitrag an einer Tradition der Ethnologie. Wenn mit der Soziologie ein Gesellschaftsbegriff verbunden ist, so mit der Ethnologie ein Kulturbegriff.

Wir begründen diese Orientierung an der Ethnologie statt der Soziologie mit einer These und einem Erkenntnisinteresse. Unsere These heißt, daß Grundschulkindern zwar in der gleichen Gesellschaft leben wie die zeitgleich lebenden Erwachsenen, daß sie aber in einer anderen Kultur leben als die Erwachsenen. Unser Erkenntnisinteresse besteht nicht an einer Beschreibung gesellschaftlicher Regelsysteme sondern an dem Verstehen der Wahrnehmungsperspektive von Grundschulkindern. Der Aufenthalt im Feld, die Methode der Teilnehmenden Beobachtung ist aus dieser Sicht deshalb notwendig, weil nur so die Komplexität der Kultur der Grundschulkindern aus deren Perspektive zu erfahren ist. Damit handelt sich der Ansatz die üblichen Probleme der Ethnologie ein. Dazu später.

Beobachtung

Beobachtungen von Kindern gehören vor allem in der Psychologie zu den Standardverfahren. So werden zum Beispiel eine Mutter und ihr Kind in einen Raum eines psychologischen Institutes geholt und durch eine Glasscheibe beobachten Psychologen, wie sich Mutter und Kind verhalten. Etwa, wie das Kind sich verhält, wenn die Mutter den Raum verläßt. In all diesen Situationen wird unterstellt, daß sich in dem beobachtbaren Verhalten Realisierungen von mehr oder weniger festfügten und konstanten allgemeinen Merkmalen finden lassen. Dies kann sich auf Interaktionsmuster zwischen Mutter und Kind beziehen, auf entwicklungspsychologische Gegebenheit, zum Beispiel der Abhängigkeit bestimmter Verhaltensweisen des Kindes vom Alter oder auch auf Verhaltenstypen, auf Motive oder Charaktere.

In diesen Situationen wissen auf jeden Fall die beteiligten Erwachsenen, daß es sich nicht um Alltagssituationen handelt - von den Kindern läßt sich vermuten, daß sie es zumindest ahnen. Aber auch ihr Verhalten wird kaum ohne weiteres als Alltagsverhalten interpretierbar sein, weil sich sicherlich die erwachsene Person in der Laborsituation und angesichts der Tatsache, daß sie weiß, daß sie beobachtet wird, anders verhält als in ihrem Alltag. Dies wiederum wird die Verhaltensweisen des Kindes mitbestimmen.

Der Gewinn dieses Beobachtungsverfahrens liegt in dem Ausschluß von Störungen. Es klingelt kein Telefon, nichts lenkt von der eigentlichen Untersuchungsfrage ab, auf die sich die Laborsituation konzentrieren läßt. Zudem läßt sich die Situation experimentell manipulieren. Die Mutter kann - um in dem Beispiel zu bleiben - sich je nach Anweisung der

Psychologen unterschiedlich verhalten. Das Problem ist, wie gesagt, daß es nicht um eine sog. „natürliche Situation“ handelt und damit der Transfer auf Alltagszusammenhänge eigener theoretischer Anstrengungen bedarf.

Die Einrichtung der Laborsituation hat einen theoretischen Hintergrund, der zumeist in den Studien nicht mehr thematisiert wird.

Die Laborsituation trennt Beobachter und Beobachtete. Die Glasscheibe, die in der Regel nur von einer Seite durchsichtig ist, soll die beobachteten Personen vergessen lassen, daß sie beobachtet werden. Es soll also in der Laborsituation ein möglichst „normales“, d.h. nicht von der Beobachtung geprägtes Verhalten möglich sein. Und dieses Verhalten erscheint als beobachtbar. Das meint: Es wird unterstellt, daß sich über menschliches Verhalten wissenschaftliche Aussagen machen lassen unter Verzicht auf wesentliche Möglichkeiten der Wahrnehmung von menschlichem Verhalten. Die Wahrnehmungsmöglichkeiten werden auf zwei reduziert: auf das, was man sehen kann und - per Mikrophon - auf das, was man hören kann. Der Verzicht auf sinnliche Wahrnehmung gilt in diesen Methoden als Voraussetzung für Erkenntnismöglichkeiten. Dem liegt die Unterstellung zugrunde, daß sich nur die kognitiven Wahrnehmungsformen intersubjektiv bearbeiten lassen, weil alle nicht kognitiven Wahrnehmungen nur einem einzelnen Subjekt zuzurechnen sind. Der Einfluß der sinnlichen Wahrnehmung, der Gefühle, der Sympathie oder Antipathie gilt in diesen Methoden als Störung, die es zu vermeiden gilt, wenn man intersubjektive, verallgemeinerbare, oder wie es dann heißt, objektive, Forschungsergebnisse erzielen möchte.

Dem liegt die Annahme zugrunde, daß es eine von der Beobachtung unabhängige Welt gebe, die gewissermaßen „an sich“ vorhanden sei. Dies ist die zugespitzte Behauptung, die sich aus einer methodischen Grundlegung ergibt, für die sich der Begriff „naturwissenschaftlich“ eingebürgert hat.

Es ist der Verstand, der die Dinge erfaßt - der Körper und die Sinne täuschen. Dies ist die eine Grundposition naturwissenschaftlicher Methode; die andere ist die Behauptung der Erkennbarkeit der Welt im Sinne einer absoluten, von der Methode unabhängigen Wahrheit. Die Erkennbarkeit wiederum hängt von der Trennung zwischen Ich und Welt ab.

Die Teilnehmende Beobachtung als Forschungsmethode hat die Auffassung zur Grundlage, daß die Beobachtung von Menschen nicht mit Methoden der Naturwissenschaft erfolgen kann. Denn, wie Theodor Litt schreibt: „Ob man nun die Individualseele, die Gemeinschaft, die Geschichte jener Methode überweist, die die Naturwissenschaft in der Herausformung der ihr zugeordneten Objekte entwickelt hat und erprobt hat - stets begeht man den kardinalen Fehler, die Methode aus der Subjekt-Objekt-Korrelation, mit der sie solidarisch ist, herauszureißen und auf eine Dimension der Wirklichkeit zu übertragen, die sich nur auf Grund einer anders gebauten Korrelation der Erkenntnis erschließt.“ (Litt 1952, S. 76).¹

Unabhängig von der Diskussion über die Zulässigkeit dieser Subjekt-Objekt-Korrelation für die Naturwissenschaften, die dort geführt wird, läßt sich für sozial- und humanwissenschaftliche Forschung die Notwendigkeit betonen, sich der Unterschiedlichkeit des Erkenntnisgegenstandes und der Erkenntnismethoden bewußt zu sein. Der Mensch, schreibt Litt „... weiß von sich selbst als von einem Wesen, dessen Existenz nicht in der Räumlichkeit seines äußeren Daseins aufgeht. Er erfährt sich selbst als `Seele`, `Geist` oder wie man dies sein nicht-räumliches Sein sonst benennen mag.“ (Litt 1952, S. 73)

Im Sinne Litt´s macht die Beobachtung des Verhaltens eines Kindes in einem Labor durch eine Glasscheibe das Kind zum Objekt und den Beobachter zum Subjekt. Der beobachtende Psychologe wird deshalb Subjekt, weil er allein auf seinen Verstand setzt und versucht alle

¹ Wenn Litt von „naturwissenschaftlicher Methode“ spricht, meint er die traditionell dualistische.

durch den Einfluß der Sinne, auf die er nicht verzichten kann, möglichen Täuschungen zu unterbinden. Es ist allein der Verstand, der in der Lage ist, das Beobachtete zu interpretieren. Und Ausweis der Orientierung am reinen Verstand ist eine - vor aller Beobachtung - formulierte Theorie.

Der Begriff der „Beobachtung“ wie er in der ethnographischen Diskussion benutzt wird ist belastet mit einer viel älteren Tradition seines Verständnisses, eben der naturwissenschaftlichen. Jede „Beobachtung“ von Verhalten - auch die durch die Glasscheibe, ist vor aller Interpretation bereits in der Wahrnehmung des Verhaltens durch den Beobachter geprägt. Was der Beobachter wahrnimmt hängt von einer großen Zahl von Einflüssen ab. Eine der wichtigen ist, daß sich die sinnlichen Momente der Wahrnehmung nicht abstreifen lassen. Auch der Forscher hat einen Körper und mit seinem Leib ist er gekettet an die kulturellen Konstruktion sozialer Realität. Jede Beobachtung beeinflusst das, was sie beobachtet. Und umgekehrt: Jeder Beobachter wird von dem beeinflusst, was er beobachtet.

Dies gilt, wie gesagt, auch für die Beobachtung durch die Glasscheibe. Es gilt aber erst recht, wenn keine Glasscheibe vorhanden ist und sich Beobachter und Beobachteter miteinander im gleichen Raum befinden.

Für die teilnehmende Beobachtung in einer natürlichen Umgebung ist der Begriff der Beobachtung bestenfalls als Metapher zu verstehen. Der Forscher im Feld beobachtet nicht nur, er hört nicht nur. Der Forscher riecht, handelt, spürt, nimmt Körper wahr, empfindet Sympathie, fühlt sich bedroht usw. Und all dies nehmen die Menschen wahr, die er beobachtet.

Zu den irreführenden Vorstellungen, die sich aus der traditionellen Naturwissenschaft ergeben, gehört die der Trennung von Beobachtung und Interpretation. Beobachtung/Wahrnehmung ist Interpretation.

Am deutlichsten akzentuiert wurde diese These im Rahmen des radikalen Konstruktivismus. Maturana macht an dem Beispiel der Farbwahrnehmung deutlich: „Wir sehen nicht den `Raum´ der Welt, sondern wir erleben *unser* visuelles Feld; wir sehen nicht die `Farben´ der Welt, sondern wir erleben *unseren* chromatischen Raum.“ (Maturana 1987, S. 28) Maturana geht von einer autopoietischen Organisation von Lebewesen aus. Unter anderem aus einer evolutionstheoretischen Orientierung heraus, kommt Maturana zu der These der operationalen Geschlossenheit des Nervensystems: „Das Nervensystem `empfängt´ keine `Information´ wie man häufig sagt. Es bringt vielmehr eine Welt hervor, indem es bestimmt, welche Konfigurationen des Milieus Perturbationen darstellen und welche Veränderungen diese im Organismus auslösen. Die populäre Metapher vom Gehirn als Computer ist nicht nur mißverständlich, sondern schlichtweg falsch.“ (Maturana 1987, S. 185)²

Aber auch wenn man dem radikalen Konstruktivismus kritisch gegenübersteht, läßt sich die These „Wahrnehmung ist Interpretation“ aufrechterhalten.

Es gibt immer eine größere Menge an Reizen als wahrgenommen werden können. Jede Wahrnehmung einer Wahrnehmung basiert auf Aufmerksamkeiten. Aus dem Hintergrundrauschen der Umgebung filtert die Wahrnehmung bestimmte Momente heraus. Die Art der Weise der Filterung ist nicht zufällig, sondern ist in der Person, ihrer Biographie, ihren Denk- und Wahrnehmungsmustern begründet.

Jede Wahrnehmung setzt auch ein Bild des Wahrnehmbaren voraus. Die Wahrnehmung braucht den Kontrast oder die Differenz - und sei sie noch so gering. Der Akt der Wahrnehmung ist nicht zu verstehen als Reizaufnahme, eher als Suche im Kontext vorhandener Bilder. Wahrnehmen ist kein passiver sondern ein aktiver Vorgang. Im Sinne

² Unter „Perturbationen“ werden Zustandsveränderungen in der Struktur eines Systems verstanden, die von Zuständen in dessen Umfeld ausgelöst - d.h. nicht verursacht - werden. Vgl. Maturana 1987, S. 27.

eines kulturellen Konstruktivismus läßt sich von einer kulturellen Prägung von Wahrnehmungsmustern sprechen. Hören und Sehen sind aktive und keine passiven Vorgänge.

Dies bedeutet für die „Beobachtung“ im Kontext Teilnehmender Beobachtung, daß nicht nur alle Sinne beteiligt sind, sondern auch, daß die sinnlichen Wahrnehmungen sich nicht von den Vorstellungen trennen lassen, die die Wahrnehmung gewissermaßen veranlaßt haben.

Wahrnehmen ist in dem Sinne Interpretation als der Wahrnehmung immer schon Vorstellungen des Wahrnehmbaren unterliegen. Deutung und Wahrnehmung sind ineinander verschränkt, sie lassen sich nicht in Kausalbeziehungen fassen. Der Forscher im Feld nimmt notwendig eine Interpretation der Situation vor, in der er sich befindet. Er hat notwendig ein „Vorurteil“ und das Vorurteil ist notwendige Bedingung der Interpretation (Gadamer 1986 I, S. 256)³.

Da dies für alle Beteiligten in einer Situation gilt befindet sich der Forscher tatsächlich in einem Kommunikationsprozeß mit den von ihm erforschten Menschen. Sie können nur miteinander im gleichen Raum leben, wenn sie sich verbal oder nonverbal über ihre Definition der Situation verständigen. Das mindeste ist eine Verständigung über die Bedeutung der Anwesenheit des Forschers. Von daher ist jede derartige Situation Ergebnis einer Ko-konstruktion von Forscher und Erforschten. Und die Wahrnehmung wird von dieser gemeinsamen Konstruktion sozialer Realität bestimmt/geprägt/beeinflußt.

Beobachten ist wahrnehmen. Wahrnehmen ist Interpretation. Die Interpretation ist eine Ko-konstruktion.

Die logische Konsequenz dieser Überlegungen ist, daß keine Beobachtung ohne Teilnahme möglich ist. Im Anschluß an Damman läßt sich sagen, daß der Begriff der Teilnehmenden Beobachtung eine Kombination zweier Teilperspektiven ist, die in jeder sozialen Wahrnehmung und in jedem sozialen Handeln zusammenwirken. (Vgl. Damman 1991, S. 121) Dennoch ist unseres Erachtens auf den Unterschied zwischen alltäglicher und wissenschaftlicher Teilnehmender Beobachtung zu achten. Der Forscher geht nicht nur mit seiner Person in das Feld, er nimmt auch eine soziale Rolle ein. Die Geschichte der Ethnologie ist auch eine Geschichte der Unterwerfung einer Kultur durch eine andere. Und es gibt eine unterschiedliche Machtverteilung in der Beziehung zwischen Forscher und Erforschten. Die Tatsache der Herausbildung einer gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen Forschung und Praxis ist mitzureflektieren.

Das bedeutet für eine erziehungswissenschaftliche ethnographische Forschung, daß sie nur als reflexive denkbar ist. Dies meint, die soziale und gesellschaftliche Situation des Forschers, wie sie sich in der Forschung aktualisiert, mit zu untersuchen. Es ist Aufgabe der Forschung das eigene Handeln kritisch zu betrachten. Eine reflexive erziehungswissenschaftliche Forschung hat zumindest die Risiken zu berücksichtigen, die die Erforschung für die Erforschten mit sich bringt. Dies gilt für die Teilnehmende Beobachtung besonders. Und zwar deshalb, weil sie intimere Kenntnisse über einzelne Menschen oder über Gruppen hervorbringt als die meisten anderen Methoden.

Unsere Denkfigur, mit der wir die Beziehung zu erfassen versuchen, läßt sich am ehesten in der Metaphorik des Theater-Spielens beschreiben. Forscher und Erforschte sind Teilnehmer an der Aufführung eines gemeinsamen Stückes. Gemeinsam produzieren sie den Verlauf der

³ „Wer einen Text verstehen will, vollzieht immer ein Entwerfen. Er wirft sich einen Sinn des Ganzen voraus, sobald sich ein erster Sinn im Text zeigt. Ein solcher zeigt sich wiederum nur, weil man den Text schon mit gewissen Erwartungen auf einen bestimmten Sinn hin liest. Im Ausarbeiten eines solchen Vorentwurfs, der freilich beständig von dem her revidiert wird, was sich bei weiterem Eindringen in den Sinn ergibt, besteht das Verstehen dessen, was dasteht.“ (Gadamer 1986, I, S. 271)

Handlung und daraus folgend die Spielzüge der einzelnen Mitspieler. Das Stück wird gewissermaßen gemeinsam von ihnen aufgeführt. Es lebt von den unterschiedlichen Dispositionen, die die Spieler mitbringen und den unterschiedlichen Vorstellungen über den Verlauf von Stücken, sowie die unterschiedliche Wahrnehmung des tatsächlichen Verlaufes. In dem Zusammenspiel haben die Forscher eine besondere Rolle. Sie sind handlungsentlastet und deshalb in der Lage, in anderer Weise als Praktiker von dem Spiel zurückzutreten und es zu analysieren. Dies betrifft das Stück, ihre Rolle und die der anderen Mitspieler. Die Handlungsentlastung wiederum legt die Aufgabe nahe, ihre einzelnen Spielzüge methodisch zu gestalten. D.h., Wissenschaft unterscheidet sich von Praxis in unserem Verständnis darin, daß sie die einzelnen Schritte in der Handlungsabfolge begründet halten muß. Der Forscher unterliegt insofern noch einem zweiten Spielzusammenhang: dem der Forschergemeinschaft.

Teilnahme

„Feldforschende nehmen am alltäglichen Leben teil ...“, heißt es bei Friebertshäuser (1997, S. 503)

Ähnliche Formulierungen finden sich in fast allen Aufsätzen und Büchern zur Teilnehmenden Beobachtung im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung.

Bei dem Versuch, Methoden aus der Ethnologie bzw. der Soziologie auf die Erziehungswissenschaft zu übertragen, ist es nützlich, sich mit dem Problembewußtsein der Disziplinen auseinanderzusetzen, die eine längere Tradition mit der entsprechenden Methode besitzen. Die Behauptung von Friebertshäuser, die teilnehmende Beobachtung vermöge Verhalten in vivo zu erfassen und zu dokumentieren (S.505) bedarf von daher einer gewissen Skepsis und Analyse.

In der Geschichtsschreibung der Ethnologie gilt Malinowski als der erste Ethnologe, der Teilnehmende Beobachtung nicht nur praktiziert, sondern auch reflektiert hat. Über die Aufgaben des Feldforschers schreibt Malinowski:

„Er muß in die Dörfer gehen und den Eingeborenen bei der Arbeit in den Pflanzungen, am Strand und im Dschungel zusehen; er muß mit ihnen zu entfernten Sandbänken und zu fremden Stämmen fahren und sie beim Fischen, Handeln und bei zeremoniellen Überlandexpeditionen beobachten. Die Information muß ihm, gewürzt mit eigenen Beobachtungen über das Leben der Primitiven, zukommen, und darf nicht tropfenweise aus widerwilligen Informanten herausgequetscht werden.“ (Malinowski 1973, S. 128f)

Dieses Programm wendet sich unter anderem gegen zwei übliche Methoden ethnologischer Forschung: Das Sammeln von Informationen aus dritter Hand, und die alleinige Benutzung von Informanten, die mit der Sprache des Forschers vertraut sind. Es wendet sich gegen eine Praxis der Datenerhebung, bei der sich der Forscher räumlich und kulturell möglichst in Distanz von der zu beobachtenden Kultur hält. Mit der Aufgabe dieser Distanz handelt sich die Ethnologie allerdings ein Problem ein: „... in keiner anderen Forschung spielt die Person des Forschers - als sein eigenes Hauptinstrument - eine so entscheidende Rolle wie in der Feldforschung.“ (Damman 1991, S. 56)⁴

⁴ Die Mead-Freemans-Debatte ist ein herausragendes Beispiel für die Methodendiskussion in der Ethnologie. In sog. „re-studies“ gewonnene Ergebnisse stehen häufig im Widerspruch zu den Forschungsergebnissen, die sie wiederholen. Die Tatsache, daß zwei Forscher im gleichen Feld zu entgegengesetzten Aussagen kommen, gibt ausreichend Anlaß zu methodischen Reflexionen. (Vgl. Damman 1991)

Der Schluß, der daraus zu ziehen ist, lautet: die Teilnahme des Forschers am alltäglichen Leben, betrifft seine ganze Person.⁵ Dies ist der Preis, der für ein Erkenntnisinteresse gezahlt werden muß, daß Malinowski bereits schlüssig formuliert hat:

„Das Ziel besteht, kurz gesagt, darin, den Standpunkt des Eingeborenen, seinen Bezug zum Leben zu verstehen und sich seine Sicht seiner Welt vor Augen zu führen.“ (Malinowski 1979, S. 49)

Dies ist nur möglich, wenn der Erforscher mit den Erforschten zusammenlebt, wenn er eine Rolle im sozialen System der Beobachteten einnimmt und wenn er lernt, sich „richtig“, d.h. im Sinne des Sozialsystems situativ angemessen und kompetent zu verhalten.

Fischer führt dies ein Stück weiter, wenn er schreibt:

„Wie ein Kind, das den Sozialisationsprozeß durchläuft, macht der Feldforscher eine zweite Sozialisation durch, wenn auch sehr abgekürzt und unvollkommen. Er lernt also: lernt die Sprache, lernt die Regeln des Umgangs mit anderen Menschen, lernt seine physische und soziale Umgebung kennen, lernt bestimmte Fertigkeiten. `Teilnahme` bedeutet dabei nicht nur `Mitmachen`, es bedeutet auch emotionale Bezogenheit. Die erlernten Kenntnisse sind damit nicht isolierte Informationen, der Feldforscher bekommt auch ein `Gefühl` für diese Kultur.“ (Fischer 1992, S. 81, zit. n. Friebertshäuser 1991, S. 520)

Die Teilnahme ist also ein Lernprozeß, in dem es darum geht, die Perspektive der Erforschten zu verstehen. Dies bedeutet aber, Phänomene in der Perspektive der Erforschten sehen zu lernen - und zu lernen, sich entsprechend verhalten zu können.

Halten wir fest.

Über das üblicherweise in der Literatur diskutierte Problem des Zuganges zu dem Feld - jeder Feldforscher braucht gewissermaßen eine Erlaubnis, um das Feld betreten zu dürfen und die Form der Erlaubnis prägt die Forschung - ist die Teilnahme kein Zustand, sondern ein Prozeß.⁶ Im Zuge dieses Lernprozesses lernt der Forscher Mitglied einer Kultur zu werden, indem er lernt, die Sinndeutungen der Kultur zu verstehen. Verstanden wiederum hat er diese Sinndeutungen nur, wenn er in der Lage ist, danach handeln zu können. Wir sprechen von „handeln können“, weil es nicht darum geht, daß der Forscher danach handeln muß.

Zu den Sinndeutungsmöglichkeiten jeder Kultur gehört die Fähigkeit einzelnen Mitgliedern der Kultur verschiedene „Rollen“ zu ermöglichen. Der Forscher kann auch Mitglied einer Kultur werden, in dem Wissen der übrigen Mitglieder, daß er anders ist als die anderen. Woran er aber auf keinen Fall vorbeikommt ist die Tatsache, daß jeder Forschende nur dann in einer Kultur leben kann, wenn er als Person anerkannt wird.

Das Problem „Teilnehmende Beobachtung“

Damit ist auch das Problem deutlich geworden, daß als Kernproblem der Teilnehmenden Beobachtung diskutiert wird. Koeping nennt dies in einer Kapitelüberschrift: „Das Dilemma, objektiv und mit den Augen der anderen zu sehen...“ (Koeping 1987, S. 23). Wie, so läßt sich die Frage fassen, bringt der Forscher jenes geeignete Verhältnis von Nähe und Distanz zustande, daß ihn einerseits die Sinndeutungen der anderen verstehen läßt und andererseits ihm bewußt hält, daß diese Sinndeutung eine von vielen möglichen ist. Koeping schreibt:

⁵ Was das bedeutet zeigen die posthum veröffentlichten Tagebücher Malinowskis. Sie zeigen einen Mann, der unter seiner Anwesenheit unter den „Wilden“ leidet, der nicht mit rassistischen Bemerkungen spart. Aber auch ohne auf die Tagebücher verweisen zu müssen, zeigt eine genaue Lektüre der Texte Malinowskis wie stark beeinflußt die Texte von seinen Grundhaltungen ist.

⁶ Das bedeutet u.a. daß die Qualität der Protokolle sich im Laufe des Prozesses verändert. Frühere und spätere Feldforschungsnotizen haben nicht den gleichen Status. Deshalb ist es auch problematisch, sie quantitativ auszuwerten. Vgl. Menk 1984, S. 24.

„Beides aufrechtzuerhalten, nämlich die sogenannte Objektivität der Aussagen über die Realität der anderen und auch diese Realität noch ‚mit den Augen des anderen‘ zu sehen und zu zeigen, scheint geradezu als Unmöglichkeit angesehen zu werden.“ (Koeping 1987, S. 23).

Es gibt unterschiedliche Versuche der Problemlösung, wobei jede einseitige Orientierung - also die vollständige Identifikation mit der untersuchten Kultur, bzw. die vollständige Distanz von ihr - zum Verlust jeglicher Erkenntnismöglichkeit führen würde.

Koeping fordert, daß der Forscher beide Funktionen, die des Engangiertseins und der Distanz dialektisch in in sich verschmelzen können müsse: „Während Teilnahme also die Aufrechterhaltung des Anspruches jeder Kultur auf ihre Eigenständigkeit garantiert, untermauert Beobachtung, geleitet vom Wissenschafts- und Vermittlungsideal, die Vergleichbarkeit der Weltsichten und kulturellen Horizonte. (Koeping 1987, S. 29) Koeping will dieser „doppelten Verfremdungsproblematik“ dadurch begegnen, daß er den Forscher in einen weiteren Zusammenhang stellt. Der Forscher ist nicht nur Mitglied einer anderen Kultur, er ist auch Mitglied einer Forschergemeinschaft. Die Bewahrung der notwendigen „Objektivität“ verlegt Koeping in den Mitteilungszusammenhang. Die Mitteilung soll sich an die Forschergemeinschaft der eigenen Kultur richten, wie an die Audienz der untersuchten Kultur. Die Theorie, die der Forscher über die Theorie der von ihm Erforschten legt, sollten in der Mitteilung getrennt werden. (Vgl. Koeping 1987, S. 29f.)

Dies läuft allerdings, worauf Damman hinweist (S. 58) zumindest der Tendenz nach auf Selbsterkenntnis statt auf Erkenntnis des Fremden hinaus. Auch Koepings Versuch, die Selbsterkenntnis über die eigene Kultur als Grundlage der Erkenntnis über Kultur schlechthin zu qualifizieren, bringt die Frage mit sich, ob denn das Erkennen des Fremden überhaupt möglich sei.

Damman versucht deshalb einen anderen Ansatz. Es ist ein kommunikationstheoretischer Versuch, Teilnahme zum Gegenstand kommunikativer Aushandlungen zu machen. Der Forscher kann auch als Forscher in einer Kultur anerkannt werden. Voraussetzung dafür ist die Unterstellung der anderen als kompetente Teilnehmer in der Kommunikation. (Vgl. Damman 1991, S. 124)

Teilnehmende Beobachtung beschreibt danach den Beobachter als Kommunikationsteilnehmer. Teilnehmende Beobachtung, schreibt Damman ist „... grundsätzlich nur durch eine Kooperation aller Beteiligten möglich ist...“ (Damman 1991, S. 134) wobei er darauf hinweist, daß es Sache der Erforschten ist, den Forscher zu akzeptieren. Verstehen und Verständnis, das arbeitet Damman heraus, ist nicht durch Anpassung, Einfühlung oder Empathie zu erreichen, „... sondern nur über einen grundsätzlich kommunikativen Akt des Herstellens gemeinsamer Bedeutungen...“ (Damman 1991, S. 135) Dieser grundsätzlich „reziproke Prozeß“ (Damman 1991, S. 139) bedarf zwar einerseits der ständigen Kontrolle und der Selbstreflexion, ermöglicht aber andererseits eine bewußte Übernahme geeigneter Rollen durch den Forscher. Zur Teilnahme gehört aus der Sicht von Damman ein gewisses Maß an „impression management“ (Damman 1991, S. 139): „Daß der Feldforscher seinem Selbst- wie dem Fremdverständnis der untersuchten Anderen entsprechend immer ein Außenseiter bleibt und zu bleiben hat, sollte sich dabei methodisch als durchaus fruchtbar erweisen.“ (Damman 1991, S. 139f.)

Dem Konzept des „Forschers als Kommunikationsteilnehmer“ unterliegt ein dynamischer Kulturbegriff. Mit Geertz läßt sich sagen, daß Kulturen durch ihre Mitglieder gemacht werden. Kultur ist nicht als Produkt, sondern als Prozeß begreifen: Als ein System erarbeiteter

konstruierter Symbole, die den Kontext bilden für Handlungen.⁷ Der Forscher nimmt an der Schaffung dieser Kultur teil. Seine Teilhabe in dem Forschungsfeld ist zeitlich und persönlich ein Teil seines Lebens, seiner Biographie.

Das Moment der Zeitlichkeit in der Teilnehmenden Beobachtung hat zwei miteinander verschränkte Entwicklungsprozesse zur Folge: Die Veränderung der Kultur und die Veränderung der Beziehung zwischen Forscher und Erforschten.

Die Veränderung der Kultur in der Zeit ist wiederum entscheidende Quelle für Einsichten. Daraus folgert auch, daß eine ethnologische Forschung, der es um das Verstehen aus der Perspektive der Erforschten geht, nur Langzeitforschung sein kann. Dies schließt andere Methoden nicht aus - aber diese können nicht dieses Erkenntnisinteresse für sich beanspruchen.

Je länger der Forschungsprozeß dauert, um so besser versteht der Erforscher die Erforschten und um so besser verstehen die Erforschten den Forscher.

Ein anderer Aspekt ist, daß sich Informationen allein aus Unterschieden ergeben. Dem Forscher steht zunächst der Vergleich zwischen seiner Kultur und der von ihm beobachteten zur Verfügung; damit zusammenhängend auch der Unterschied zwischen dem, was erwartet, und dem, was er wahrnimmt. Wenn er aber verstehen möchte, wie sich eine Kultur aus der Perspektive der Beteiligten darstellt, so kann es nicht ausreichen, wenn er wahrnimmt, wie sie ist. Verstanden hat er diese Kultur erst dann, wenn er weiß, wie sie in gemeinsamer Arbeit „gemacht“ wurde.

In diesem Zusammenhang gewinnt auch der psychoanalytische Ansatz von Devereux für die Teilnehmende Beobachtung an Bedeutung.

Devereux plädiert dafür, daß der Beobachter sich selbst „qua Beobachter“ verstehen solle, „... daß das Objekt, das am ehesten dazu taugt, wissenschaftlich auswertbares Verhalten zu manifestieren, der Beobachter selber ist.“ (Devereux 1967, S. 20)

Der Beobachter als Selbstbeobachter beobachtet danach die Wirkung der Szene auf sich, die er gemeinsam mit den von ihm erforschten Menschen konstruiert hat. Wenn es zutreffend ist, daß er auch dabei aus dem Hintergrundrauschen seiner Wahrnehmungen nur für bestimmte aufmerksam ist, so läßt sich sagen, daß er für jene Wahrnehmungen aufmerksam ist, die sich als „Störung“ bezeichnen lassen. Die Untersuchung der „Störungen“ ist es nun, die wissenschaftlich verwertbare Daten abgibt.

Eine Störung erlebt der Forscher in zwei möglichen Bereichen: im körperlichen Bereich oder dem seiner mehr oder minder theoretisch begründeten Erwartungen. Ein Verhalten kann ihn stören, weil es seinen, ihm selbst unbewußten Alltagsroutinen widerspricht. Oder es kann ihn stören, weil es dem Bild widerspricht, daß er sich von dem Verhalten des anderen gemacht hat.

Wenn in den bisherigen Beispielen davon die Rede war, daß sich die Störung an der Person des Forschers lokalisieren läßt, so besteht die zweite Möglichkeit einer Störung darin, daß der Forscher die von ihm beobachteten Personen „stört“ und er dies selbst wahrnimmt.

Die in einer Szene beobachtbare Störung des Erforschten durch den Forscher ist für den Forscher ein wichtiger Beobachtungsgegenstand. Denn die Art und Weise, in der der Forscher als Störung wahrgenommen wird, gibt Auskunft über die Handlungs- und Deutungsmuster, gegen die sein Verhalten verstoßen hat.

Der Forscher ist also in einem doppelten Sinne das geeignete Forschungsobjekt. Einmal in dem, daß er sich selbst gewissermaßen als Seismograph verstehen kann und zum zweiten, indem er beobachtet, welche „Wellen“ der Erregung er verursacht.

⁷ "As interworked systems of construable signs (what, ignoring provincial usages, I would call symbols), culture is not a power, something to which social events, behaviors, institutions, or processes can causally be attributed; it is a context, something within which they can be intelligibly - that is thickly - described." (Geertz 1994, S. 21)

Grundschul Kinder

Grundschul Kinder sind Schülerinnen und Schüler im Kindesalter. Grundschul Kinder unterliegen als Kinder den Regeln einer Institution. Dies erlaubt es nicht, ohne weiteres Beobachtungen in Schulen als Ergebnisse von Kindheit oder Kindsein oder Kinderkultur zu interpretieren. Ob sich zum Beispiel Kinder in einer Klasse helfen oder nicht, hängt in starkem Maße auch davon ab, ob die Lehrerin und die Schule insgesamt Hilfe zuläßt, fördert oder eher unterdrückt. Der Begriff „Kind“ unterschlägt auch, daß abgesehen von individuellen Unterschieden, eine geschlechtsspezifische Differenzierung vorzunehmen wäre. Die theoretische Homogenisierung von Individuen zu dem Konstrukt „Kind“ ist empirisch kaum haltbar.

Damit stellt sich die Frage, inwiefern von einer Kultur der Kinder gesprochen werden kann. Wir sehen dies in zwei Zusammenhängen:

1. Eine Schulklasse bildet eine Kultur heraus.
2. Kinder unterscheiden sich in ihren Wahrnehmungs- und Deutungsmöglichkeiten heute in zwei Dimensionen grundsätzlich von Erwachsenen.

Zur Schulklasse

Von der "Ethnography of Education" her wird der Unterricht als Kultur begriffen. Die zentrale Frage der Ethnographie lautet: "Welche Kultur hat die untersuchte Sozietät ausgebildet?"

Unter "Kultur" versteht die angelsächsische Ethnographieforschung das Set von Verhaltensmodalitäten und Orientierungsmustern in einer Sozietät. Sie bestimmen die Standards dessen, was ist, was erlaubt ist, was legitimerweise gedacht werden kann, wie jemand etwas bewertet und wie er sich fühlt und wie er mit den Gefühlen und Handlungen anderer umzugehen hat. Dazu gehören auch die Standards dessen, was zu tun ist, und wie das gemacht wird, was da zu tun ist.

Kultur umfaßt auch die "Objektivationen" einer Sozietät: Das sind die von dieser Sozietät hergestellten oder von ihr genutzten Gegenstände: Gebäude gehören dazu, Kunstwerke, aber auch Schultaschen, Schulbänke, Bücher und Aquarien.

Der ethnographische Ansatz erlaubt es, auch eine kleinere Personengruppe, - wir nennen das "Sozietät" - als von einer selbständigen Kultur geprägt zu begreifen.

Die Kultur kann man erschließen, wenn man die Perspektiven der Mitglieder der Kultur in den Mittelpunkt der eigenen Beobachtungen stellt. Ihr Verhalten, ihre Einstellungen und Orientierungen sollen aus ihrer Sicht erklärt werden. Der ethnographische Ansatz arbeitet mit dem Konzept "multipler Realitäten" und versucht vor allem Differenzen zu erklären.

Differenzen etwa zwischen den einzelnen Mitgliedern und zwischen Handlungen und Deutungen. Differenzen etwa zwischen dem, was Menschen tun und dem was sie sagen, was sie tun oder dem was sie tun, und dem was sie sagen, was sie tun sollen.

Nichts von dem, was getan oder gesagt wird, ist als trivial, nichts ist als gegeben anzunehmen. Ob etwas bedeutungsvoll war oder nicht, ergibt sich erst aus der Rekonstruktion.

Die Kultur einer Klasse ist Ergebnis eines gemeinsamen Prozesses, bei dem sich die Lehrerin als Repräsentantin der Schule, der Erwachsenenwelt identifizieren läßt und die Gruppe der Kinder mit eigenen Handlungs- und Deutungsmustern.

Beide, Lehrerin wie Kinder, unterliegen aber der kulturellen Deutung von Schule in unserer Kultur. Schule ist eine Einrichtung auf Zeit, die einen bestimmten Teil der Bevölkerung von der gesellschaftlichen Praxis ausschließt, um sie auf gesellschaftliche Praxis vorzubereiten. Schule und Unterricht haben einen Anfang und ein Ende.

Der Anfang ist ein Datum, von dem aus sich ein Prozeß entfaltet. Ein Prozeß nämlich der Konstruktion der Kultur einer Sozietät als Ergebnis gemeinsamer handfester und symbolischer Arbeit.

Das markiert eine Schwierigkeit der Langzeitforschung. Wenn wir von einer kulturellen Dynamik in der Sozietät ausgehen, dann haben wir so etwas wie den Lebenslauf der Sozietät wie jedes Mitglied der Sozietät zu bedenken. Nun sind auch Forscher Mitglieder dieser Klassengemeinschaft. Daraus folgt: Die Biographie der Klasse ist auch ein Stück der Biographie des Forschers. Und das wiederum heißt:

Was ein "historisches Ereignis" ist, oder in anderer Formulierung "eine Schlüsselsituation", kann man im Moment des Aufschreibens nicht wissen. Dies ist Ergebnis der Re - konstruktion. Erst im Nachhinein läßt sich oftmals erst feststellen, daß da eine Schlüsselsituation vorgelegen hat, da sich nun biographisch ein - vielleicht am Anfang kaum spürbarer - Wandel vollzog.

Schule hat einen Anfang und auch ein Ende. Die Mitglieder einer Klasse, Lehrerinnen wie Kinder, handeln im Wissen um die zeitliche Begrenztheit ihrer Sozietät.

Die Deutungen aller Handlungen stehen also unter der grundsätzlichen Deutung der Situation als Teil eines zu Ende kommenden Prozesses. Das zeichnet ihn als pädagogischen aus, denn pädagogisches Handeln ist vom Anfang her auf sein Ende gerichtet .

Die in Schulklassen beobachtbaren Situationen sind also zu verstehen als Ausdruck eines bestimmten kulturellen Verständnisses von Erziehung und Schule. Erziehung ist in unserer Kultur eine Tatsache und Teilnehmende Beobachtung in einer Schule trifft auf die Ausformung dieser Erziehungstatsache, auf das, was wir als „pädagogisch“ verstehen.

In diesem Zusammenhang trifft der Forscher also auf eine Kultur der Erwachsenen und nicht auf eine Kultur der Kinder. Hier wird deutlich, daß sich „Kindheit“ nur als relationaler Begriff verstehen läßt: Kindheit beschreibt, wie sich eine Generation – nämlich die der Erwachsenen - ihr Verhältnis zu einer anderen denkt. Die Kultur der Kinder ist nur in diesem Rahmen und nicht als von aller Kultur losgelöste anthropologische Konstante zu sehen. Der Versuch, in einer Schulklasse der Kultur der Kinder auf die Spur zu kommen, verlangt eine differenzierte Betrachtung des Zusammenspiels der verschiedenen Kulturen.

Wir sind dennoch – auch aufgrund unserer eigenen Forschung – davon überzeugt, daß sich kindspezifische Handlungs- und Deutungsmuster identifizieren lassen. Diese Spezifik wiederum ist unserer Meinung nach nicht anthropologisch gegeben, sondern Folge eines historischen Entwicklungsprozesses, in dem sich die Kultur der Erwachsenen verändert hat und damit zusammenhängend deren Vorstellungen über das Verhältnis zwischen den Generationen. Zwei Entwicklungen der Neuzeit lassen sich u.E. als wesentlich für die Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen ausmachen: Das ist die Durchsetzung von Literalität und die des naturwissenschaftlichen Denkens.

Wenn man eine Trennung zwischen Kind und Erwachsenen vornehmen will, dann historisch anhand zweier Entwicklungen der Neuzeit: der Schrift und dem naturwissenschaftlichen Denken.

Erwachsene haben Zugang zu zwei Denk- und Wahrnehmungsweisen, die sich von denen der Kinder unterscheiden. Erwachsene können Lesen und Schreiben und sie können wissenschaftlich, d.h., vor allem naturwissenschaftlich, denken. Mit "Können" meinen wir, daß sie es nicht notwendig tun. Idealtypisch ließe sich unterscheiden zwischen Kind und Wissenschaftler. Die Differenz zwischen Oralität und Literalität ist offensichtlich. Mit naturwissenschaftlichem Denken meinen wir das Paradigma, wonach alle physischen Erscheinungen Regeln unterliegen, die einheitlich gelten. Das heißt, eine

Ordnungsvorstellung, die symbolisch konstruiert ist und sich nicht aus Erfahrungen ableiten läßt. Die zentrale Wissenschaft dieser symbolischen Ordnung ist die Mathematik. Für die Erforschung kindlicher Perspektiven scheinen uns diese beiden Entwicklungen zentral, die mit dem Begriff "Neuzeit" verbunden werden.

Schrift.

Wir stützen uns dabei auf Illich und Kerckhove. Kerckhove schreibt in "Schriftgeburten": "Ich behaupte vielmehr, daß Schrift grundlegend die Art und Weise des Denkens verändert." (Kerckhove 1995, S. 23) Kerckhove spricht von einem mentalen Raum, der durch die Schrift bestimmt sei und in dem uns alles in einer bestimmten Weise erscheine. Zentral ist die durch die Schrift erfolgte Möglichkeit der Verdopplung der Realität. Realität erscheint nun auch in Form einer Schrift, die sich losgelöst hat von der Realität, auf die sie sich am Anfang bezogen hat. Texte können sich von der Erfahrung lösen.

Reale und symbolische Handlungen existieren trennbar voneinander, wobei die symbolischen die realen determinieren können. Und das bedeutet, daß es die Möglichkeit gibt, sich nur mit Sätzen zu beschäftigen ohne die hinter dem Satz liegende Realität beachten zu müssen. Die Symbole brauchen nicht mehr als Repräsentanten aufgefaßt zu werden. Das diskursive Symbolisieren kann zum Beispiel allein Texte in ihrem Bezug zu anderen Texten analysieren. Der Erkenntnisgewinn ist, wie Texte der Postmoderne zeigen außerordentlich groß. Wenn der Normalfall der diskursiven Symbolanalyse darin besteht, daß die Zeichen etwas repräsentieren, so können Erwachsene zweierlei: Sie können das Repräsentierte in das Universum des Repräsentierbaren einordnen und sie können Texte in dem Universum der Texte verorten.

Wer nicht schreiben und lesen kann, kann sich nicht in dieser Textwelt aufhalten. Er muß sein Wissen und seine Erfahrungen anders organisieren.

Denken

Die zweite historische Entwicklung, die zu einer Differenzierung von Kindern und Erwachsenen geführt hat ist die Durchsetzung naturwissenschaftlichen Denkens. Die Durchsetzung der Schriftlichkeit und die Durchsetzung naturwissenschaftlichen Denkens sind nicht voneinander zu trennen. Das naturwissenschaftliche Denken ist ein Muster diskursiver Symbolik, wobei das Zeichen das vom Zeichen repräsentierte beherrscht und nicht - wie die in der Schule gelehrt Physik behauptet - umgekehrt. Das Experiment setzt voraus, wonach es sucht. Wer dies nicht voraussetzen kann, muß anders suchen.

Die Perspektive von Kindern scheint uns davon geprägt, daß sie in einer Welt leben, die nicht naturwissenschaftlich ist und nicht schriftlich. Wenn man unterstellen kann, daß Kinder nicht bloß nachahmen, sondern wahrnehmend ihre Welt konstruieren, so kann man sagen, daß sie Erklärungen für ihre Erlebnisse suchen. Man mag, wenn man sich der Differenz zu wissenschaftlichen Theorien sicher ist, diese Erklärungen Theorien nennen. Wir nennen sie lieber in Anlehnung an Langer kindspezifische symbolische Transformationen. Diese symbolischen Transformationen sind dann eher präsentative als diskursive. Das Wort "eher" meint den folgenden Zusammenhang. So wenig die Ethnologie im strikten Sinn des Wortes nicht-literale Kulturen gefunden hat, sondern immer nur Kulturen, die in irgendeiner Form mit literalen in Kontakt standen, so wenig lassen sich bei Kindern Reinformen präsentativer Symbolik finden. Und bei Erwachsenen, auch nicht bei Wissenschaftlern, Reinformen diskursiver Symbolik. Die eine Aufmerksamkeitsrichtung muß sich deshalb auf den Prozeß richten, der das Ausmaß der Vorherrschaft einer der beiden Formen bestimmt. Die Reinform ist ein Konstrukt.

Der Forscher in der Grundschulklasse

Die in dem Kapitel „Teilnahme“ beschriebene Situation des Forschers in einer fremden Kultur läßt sich nur zum Teil auf die Situation in einer Schulklasse übertragen. Das in einer Schulklasse „richtige Handeln“ unterliegt zwei differenten Kulturen, eben der der Lehrerin und der der Kinder. Die zeitliche Begrenztheit des Aufenthaltes aller Mitglieder in der Klasse und der Zeitbezug, unter dem das gemeinsame Handeln stehen, bedeuten, daß der Forscher sehr viel stärker in seiner Forscherrolle wahrgenommen wird als als Person. Die Anerkennung als Person braucht er dennoch – sowohl von den Erwachsenen wie von den Kindern. Sie wird aber in hohem Maße davon bestimmt sein, wie er ein kommunikatives Verständnis über seine Sonderrolle als ein Erwachsener, der sich in der Schule aufhält aber nicht Lehrer ist, erzielen kann. Das betrifft wiederum beide Seiten: die Erwachsenen (Lehrende der Schule, Eltern) und die Kinder. Die Frage, welche Rolle als Erwachsener der Forscher in der Perspektive der Kinder einnimmt, wird deshalb zu einer wichtigen Frage bei der Interpretation seiner Daten.

Ebenso wichtig ist seine Einstellung oder Haltung; genauer gesagt, die Perspektive, die er einnimmt. Beobachtbare Situationen in einer Schulklasse lassen sich grundsätzlich in zwei Dimensionen auflösen. Sie lassen sich verstehen als Ausschnitt eines Entwicklungsprozesses – in diesem Sinne auch als Ausschnitt aus einem Erziehungsprozeß – und sie lassen sich verstehen als Aspekt der Kinderkultur. Als Ausschnitt der Kinderkultur geht es um die Bedeutung der Szene für die Art der Aushandlung innerhalb der peer-group der Kinder. Mit anderen Worten: Grundsätzlich lassen sich eine erwachsenenorientierte Perspektive einnehmen oder eine an der Lebenssituation der Kinder orientierte Perspektive. Man kann zum Beispiel das „Als-Ob-Spiel“ einer Kindergruppe als Teil ihres sozialen Lernprozesses begreifen oder als ein Spiel, in dem etwa bestimmte Beziehungsprobleme unter den Kindern geklärt werden. Die eine Perspektive schließt die andere nicht aus. Aber es macht den Fortschritt der Neuen Kindheitsforschung aus, auf die Lebenssituation von Kindern aufmerksam zu machen.

Der Versuch, die Kultur der Kinder aus ihrer Perspektive zu verstehen, wird unseres Erachtens nur teilweise gelingen. Es kann sich nur um Annäherungen handeln. Alle Interpretationen sind Deutungen von Erwachsenen. Eine entscheidende Bedingung für das Gelingen der Einnahme dieser Perspektive ist die Offenheit gegenüber dem Handeln der Kinder. Sie sind ernst zu nehmen. Was sie tun und sagen, muß als für sie sinnvoll unterstellt werden. Es mag darüber hinaus helfen, sich an die eigene Kindheit zu erinnern. Es hilft aber auch, sich die Kontingenz der Weltsicht der modernen europäischen Kulturen durch den Vergleich mit anderen Kulturen oder anderen Zeiten zu vergegenwärtigen. Das Wissen um die Pluralität von Sichtweisen und Problemlösungsmöglichkeiten kann die Sensibilität für die Kinderkultur erhöhen.

Man kann schließlich fragen, ob es nicht überhaupt unmöglich ist, als Mitglied einer Kultur die Perspektive der Mitglieder einer anderen Kultur zu verstehen.

Wir denken, daß sich die Behauptung, die Perspektive von Kindern zu beschreiben, nur im Kontext einer hermeneutischen Reflexion des Forschers aufrechterhalten läßt. Wir sehen drei Gegebenheiten, die diese Reflexion möglich machen.

Dies ist erstens die Existenz einer geteilten Lebenswelt. Wir gebrauchen den Lebensweltbegriff im phänomenologischen Sinne. Dies meint gerade nicht die Alltagswelt. Die Lebenswelt ist jene Welt, die sich dann ergibt, wenn man von Alltagszusammenhängen und Alltagsdeutungen reduziert. Die Lebenswelt entsteht aus den leiblich gebundenen Möglichkeiten der Wahrnehmung und Erkenntnis von Welt, den Möglichkeiten des In-der-Welt-seins. Wir begreifen diese Möglichkeiten allerdings auch als historisch und sprachlich bedingte.

Die zweite Gegebenheit für die Möglichkeit des Erkennens kindlicher Perspektiven sehen wir im Rahmen einer Verstehenstradition, die die Differenz zwischen meiner Wahrnehmung und der Wahrnehmung des anderen nicht als Störung begreift, sondern als das eigentlich zu Interpretierende. Devereux hat dies für die Ethnologie psychoanalytisch gedeutet. Für den pädagogischen Kontext ist zum Beispiel Langeveld heranzuziehen. Er wußte, daß das, was der Erwachsene von einem Kind weiß, einbezogen ist in einen wechselweisen Prozeß. Gegenstand der Erforschung kindlicher Perspektiven ist nicht das Kind, sondern die Beziehung zwischen Kind und Beobachter. Das betrifft die "Störungen", die das Kind verursacht, indem es sich anders verhält, als es der Beobachter erwartet. Und es betrifft die eigenen Projektionen.

Die dritte Möglichkeit besteht in der Differenz zwischen dem beobachteten Kind und dem beobachtenden Forscher. Dieser kann sich in dem Interaktionsprozeß zwischen Kind und Forscher selbstreflexiv verhalten. Ihm ist es - anders als dem Kind - möglich, beide Haltungen, nämlich Distanz und Nähe, zu leben. Die Nähe ist notwendig, um überhaupt etwas zu erleben. Die Distanz, d.h., die Einbindung in wissenschaftliche Methoden der Interpretation, die Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs, ist notwendig, um das Erlebte als Erfahrung interpretieren zu können.

Die Differenz zwischen den Kulturen ist der Forschungsgegenstand. Wobei eine Differenz eben darin besteht, daß die Kultur der Erwachsenen Reflexionsmethoden entwickelt hat, die es ihr erlaubt, die eigene Kultur in der Differenz zu der anderen wahrzunehmen und zu interpretieren.

Konstruktivistisch gesprochen ist die „Perspektive des Kindes“ ein Konstrukt von Wissenschaftlern. Der Konstruktivismus ist allerdings eine reine Erkenntnistheorie, wobei Erkenntnis auf Kognition beschränkt bleibt. Der Lebensweltbegriff der Phänomenologie verweist auf nicht-kognitive leibliche Bezüge.

Die Interpretationen der Kinderhandlungen als „Perspektive der Kinder“ sind zweifelsohne theoretische Konstruktionen von erwachsenen Wissenschaftlern. Deren Theoriekonstrukt unterscheidet sich allerdings von anderen Konstrukten durch die folgenden Merkmale:

- Sie nimmt jede einzelne Äußerung oder Handlung von Kindern ernst
- Sie betrachtet diese Handlungen nicht unter dem Aspekt ihrer Bedeutung für die kindliche Entwicklung sondern unter dem Gesichtspunkt, daß diese Handlung oder Äußerung Sinn in der jeweiligen Gegenwart des Kindes machen.

Literatur

Anderson, Lorin W./Burns, Benjamin B.: Research in Classrooms, Oxford/New York/Beijing/Frankfurt/Sao Paulo/Sydney/Tokyo, Toronto 1989

Beck, Gertrud/Scholz Gerold: Soziales Lernen - Kinder in der Grundschule, Reinbek 1995

Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt am Main 1995

Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Fallstudien in der Lehrerbildung. In: Barbara Friebertshäuser/Annedore Prengel: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997, S. 678-693.

Bogdan, Benjamin C./Biklen, Sari Knopp: Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods, Boston./London/Sydney/Toronto 1982

Combe, Arno/Helsper, Werner: Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie, Weinheim 1994

Cook-Gumperz, Jenny/Corsaro, William A. (Hrsg.): Children's Worlds and Children's language. Berlin/New York/Amsterdam 1986.

Damman, Rüdiger: Die dialogische Praxis der Feldforschung. Der ethnographische Blick als Paradigma der Erkenntnisgewinnung. Frankfurt/New York 1991

Devereux, Georges: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München 1967.

Fetterman, David: Ethnography. Step by Step, Newbury Park et. al. 1989

Fine, Gary Alan/Sandstrom Kent L.: Knowing Children. Participant Observation with Minors. Newbury Park/London/New Dehli 1988

Friebertshäuser, Barbara /Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München 1997

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen. 1986⁵ 2 Bände (erstmalig 1960)

Garz, Detlef/Kraimer, Klaus (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Beiträge zur Diskussion interpretativer Verfahren, Frankfurt/M 1983

Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M 1994³

Heisenberg, Werner: Physik und Philosophie. Frankfurt am Main/Berlin 1959

Illich, Ivan/Sanders, Barry: Das Denken lernt schreiben. Lesekultur und Identität. Hamburg 1988

Illich, Ivan: Schule ins Museum. Phaidros und die Folgen. Bad Heilbrunn 1984

Kelle, Udo: Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim 1994

Kerckhove, Derrick de: Schriftgeburten. Vom Alphabet zum Computer. München 1995

Kippenberg, Hans G./Luchesi, Brigitte (Hrsg.): Magie. Die sozialwissenschaftliche Kontroverse über das Verstehen fremden Denkens, Frankfurt/M 1978

Koepping, Klaus-Peter: Authentizität als Selbstfindung durch den anderen: Ethnologie zwischen Engagement und Reflexion, zwischen Leben und Wissenschaft. In: Duerr, Hans Peter (Hrsg.): Authentizität und Betrug in der Ethnologie, Frankfurt/M 1987, S. 7-37

Krappmann, Lothar/Oswald Hans: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim und München 1995

Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main 1984

Langeveld, Martinus J.: Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Eine Skizze. Heidelberg 1959.

Lehmann, Rainer H./Vogel, Dankwart: Einzelfallstudie. Stichwort in D. Lenzen (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Stuttgart 1984

Lenzen, Dieter: Stichwort „Kindheit“. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek 1989, S. 845-859.

Litt, Theodor: Naturwissenschaft und Menschenbildung. Heidelberg 1952

Maier, H./Voigt, J. (Hrsg.): Interpretative Unterrichtsforschung, Köln 1991

Malinowski, Bronislaw: Magie, Wissenschaft und Religion. Frankfurt a.M. 1973

Malinowski, Bronislaw: Argonauten der westlichen Pazifik. Frankfurt a.M. 1979

Manen, Max van: Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy, London/ Ontario/ 1989

Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Bern/München/Wien 1987

Meinberg, Eckhard: Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft, Darmstadt 1988

Merkens, Hans: Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung, Weinheim und Basel 1984

Mills, Richard W.: Observing Children in the Primary Classroom. All in a day, London/New York 1992²

Müller, Burkhard: Sozialpädagogisches Können. Ein Lehrbuch zur multiperspektivischen Fallarbeit, Freiburg 1993

Petillon, Hanns: Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt am Main 1993

Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes, Stuttgart 1981

Rang, Brita: Frauen und Weiblichkeit in pädagogischer Perspektive. Ein Beitrag zur Theoriegeschichte. In: Kurt Beutler u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main 1994, S. 201-233.

Rumpf, Horst: Sachneutrale Unterrichtsbeobachtung. Einige Fragen zu empirischen Forschungsansätzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/1969, S. 293-314

Schmitz, Hermann: Neue Grundlagen der Erkenntnistheorie. Bonn 1994

Schwatzmann, Helen B.: Ethnography in Organizations. Newbury Park/London New Dehli 1993

Scholz, Gerold: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen 1994.

Scholz, Gerold: Kinder lernen von Kindern. Baltmannsweiler 1996

Sperber, Dan: Das Wissen des Ethnologen, Frankfurt/New York 1989

Spindler, George und Louise: Interpretive Ethnography of Education. At Home and Abroad, Hillsdale, New Jersey/London 1987

Van de Loo, Marie-José/Reinhart, Margarete (Hrsg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten. München 1993, S. 7-17.

Weitz, Bernd, Otto: Möglichkeiten und Grenzen der Einzelfallstudie als Forschungsstrategie im Rahmen qualitativ orientierter Modelversuchsforschung. Essen 1994

Woods, Peter: Inside Schools. Ethnography in Educational Research. London/New York 1986

Wragg, E.C.: An introduction to classroom observation, London 1994