

Scholz, Gerold

Von der Erforschung der eigenen Kinder zur Neuen Kindheitsforschung

2001 (In: Richter, Karin/Trautmann, Thomas (Hrsg.): Kindsein in der Mediengesellschaft. Interdisziplinäre Annäherungen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 310-322.)

Die Erforschung der eigenen Kinder

Ich beginne mit einem Beispiel aus einem Tagebuch von Eltern, die ihr Kind beobachteten:

„16. Mai 1904. Heute morgen 7 Uhr wurde unser kleiner Erst Wolfgang geboren. Er verhielt sich mehrere Sekunden lang lautlos, erst ein energischer Klaps der Hebamme auf den unteren Teil seines Rückens bewog ihn zum ersten Schrei. Ans besonnte Fenster gebracht, kniff er sofort die Augen zusammen, öffnete sie aber gleich darauf weit, ließ also die Welt im Zweifel, ob er für Lichteindrücke schon empfänglich war. Auf Geräusche reagierte das Kind überhaupt noch nicht. Dagegen schnappte es, als es hungrig war, seitwärts in das Federbett hinein, strampelte die eingebundenen Händchen (eingebunden, weil das Kind sich das Gesicht zerkratzte) wieder frei und saugte gierig daran.“ (Scupin 1933, S. 1)

Die Eltern von Ernst Wolfgang – oder wie er fortan genannt werden wird – von Bubi, sind Ernst und Gertrud Scupin. Sie schreiben im Vorwort zur ersten Auflage des Buches: „Unser Tagebuch macht nun durchaus keinen Anspruch darauf, irgendwelche Probleme der Kinderpsychologie zu lösen; wir wollen vielmehr mit der Veröffentlichung lediglich den berufenen Forschern einwandfreies Beobachtungsmaterial geben.“ (Scupin 1933, S. VII)

Die Scupins lebten in Breslau und wussten offensichtlich nichts von jenem Ehepaar, das ebenfalls seine drei Kinder beobachtete und die Beobachtungen protokollierte. Gemeint sind Clara und William Stern und deren Tagebücher über Hilde, Günther und Eva. Günther ist übrigens der Philosoph Günther Anders.

Es gab noch weitere Eltern, die Tagebücher über ihre Kinder schrieben. Es existierte offenbar ein Klima, eine gesellschaftliche Situation, die ein Interesse an der Beobachtung von Kindern hervorrief. Ernst und Gertrud Scupin formulierten dies so:

„Der mächtige Aufschwung in der Beschäftigung mit der kindlichen Psyche zeigt deutlich, daß man endlich auch in weiteren Kreisen erkannt hat, daß die Eltern ihrem Kinde gegenüber nicht nur die Verpflichtung haben, für Kleidung und Nahrung zu sorgen, sondern daß es ihre heiligste Aufgabe ist, sorgsam auf jede Regung der kindlichen Psyche zu lauschen und dabei die guten Triebe zu fördern, die bösen zu dämmen.“ (Scupin 1933, S. VIIf)

Der Privatdozent Dr. William Stern begründete in einem Vortrag am 28. Oktober 1902 in Breslau seine Bestrebungen grundsätzlicher:

„Niemals hat es eine Zeit gegeben, die sich mit solcher Inbrunst in den Jungbrunnen der Kinderseele hinein vertiefte, um aus der Decadence, dem Pessimismus und der Greisenhaftigkeit herauszukommen. Denn man fühlte es, dass man diese Verjüngung brauchte, um die Naivität des reinen Willens, um die Unmittelbarkeit zurückzugewinnen. ... Jene utilitaristische Auffassung, als ob die Kindheit nichts weiter sei, als ein Durchgangsstadium zum Zustande des Erwachsenen, jene Auffassung, die in der Kindheit nur ein Mittel zu einem späteren Zweck ah, die in der ganzen Beschäftigung des Kindes nur ein ewiges Hintendieren zu einem späteren Ziele sah, die jede Tat, jedes Spiel nur unter dem

Gesichtspunkte betrachtete : `in welcher Weise wirkt das auf die künftige Entfaltung des Kindes zum Erwachsenen´? eine solche Betrachtung ist heute glücklicher Weise nicht mehr die einzige; wir haben allmählich gelernt, dem Kinde nicht gegenüberzustehen als rigoristische Beurteiler und utilitaristische Unterrichter, sondern wir versuchen auch, das Kind als Selbstzweck zu betrachten, die Kindheit als eine Zeit zu betrachten, die ihre eigene Bedeutung, ihre eigene Welt, ihre eigenen Stimmungen und Gefühle hat, in die wir uns hineinzuverkennen suchen; das ist ein neuer Zug, der unserer Zeit eigen ist.“ (Stern 1902, zit. n. Zinnecker 1999, S. 71)

Dies war durchaus nicht selbstverständlich. Jürgen Zinnecker hebt die enge Lebensgemeinschaft in der „Kinderstube“ der Familie Stern hervor und damit einen Forschungsansatz, der – modern – gesprochen – sich der Komplexität eines Feldes zu nähern versucht.

Eine Schülerin William Stern war Martha Muchow. An ihrer Studie „Die Lebenswelt des Großstadtkindes“ lässt sich der historische Strang nur Neuen Kindheitsforschung veranschaulichen.

Die Forschungen von William Stern und Martha Muchow sind nach dem Krieg erst mit großer Verspätung wieder zur Kenntnis genommen worden. Stern emigrierte und Martha Muchow verübte 1933 Selbstmord. Zuvor hatte sie das Psychologische Institut in Hamburg an den nationalsozialistischen Erziehungswissenschaftler Gustaf Deuchler übergeben müssen. Und Bondy und Hofstätter, die Direktoren des Institutes nach 1945 ließen, die Vorgeschichte des Institutes auf den Sperrmüll wandern. (Vgl. Zinnecker in Muchow 1978)

Inhaltlich ist dieser Strang ausgewiesen durch zwei Gedanken: Die Forschung ist lebensweltlich, d.h. sie untersucht Kinder in ihrem Lebenszusammenhang. Der zweite Gedanke liegt darin, die Kindheit als eine Zeit zu betrachten, die ihre eigene Bedeutung, ihre eigene Welt, ihre eigenen Stimmungen und Gefühle hat.

In der modernen Formulierung meint dies eine Orientierung der Forschung an der Kultur der Kinder und zwar aus der Perspektive von Kindern. Dies sind zwei Begriffe aus dem Kontext der Neuen Kindheitsforschung: Kultur der Kinder und Perspektive von Kindern.

Der Lebensraum des Großstadtkindes

Der 2. Abschnitt des Buches handelt von einem 'zweckbestimmte(n) Platz' in der Welt des Großstadtkindes". Es ist ein "Löschplatz". Der Löschplatz als "tatsächlicher Raum" lag im Nordwesten des Stadtteils Barmbeck (Hamburg), erstreckte sich in 80 Meter Länge parallel zum Osterbeckkanal und diente dem Löschen der Schiffe. Zur Zeit der Beobachtung (um 1930) benutzte die Hamburger Baubehörde den Platz zum Abstellen von Gerätschaften.¹

Die Erwachsenen nehmen den Löschplatz eigentlich nur als zu durchquerendes Hindernis wahr: *"Der Löschplatz ist den meisten vorübergehenden Erwachsenen gleichgültig, er gehört zwar zu ihrer 'Umgebung', nicht aber zu ihrer 'Umwelt', bzw. ihrer 'gelebten Welt'."* Die wenigen Erwachsenen, die überhaupt zu dem Platz in Beziehung treten, benutzen nicht "ihn", sondern die Prellsteine am Kanal, um beim Angeln darauf zu sitzen. *"So wenig der Löschplatz für die Erwachsenen bedeutet, so erheblich ist er für das Kind"*. Viele Kinder durchqueren ihn zwar auch wie die Erwachsenen, aber ebenso viele Kinder benutzen ihn. Sie spielen auf dem Platz oder benutzen ihn beim Durchqueren, etwa in Erledigung eines Auftrages. Manche Kinder kommen gar von weit her, um hier zu spielen. Der Platz ist eine fast reine "Jungenangelegenheit" im Grundschulalter. Aber nicht der Platz selbst wird benutzt - *"nur ein*

¹ Zitate sind kursiv gedruckt. Sie finden sich in Muchow 1978, S. 40 – 55.

einziges Mal beobachteten wir einige Sechs- bis Neunjährige beim Kriegenspielen - , sondern die Ränder, die Grenzen des Platzes.

Zwischen Platz und Straße gibt es ein Holzgitter, 1,15 m hoch, dreisprossig. Für die Erwachsenen markiert es die Grenze zwischen Straße und Platz und bewahrt die Vorübergehenden davor, die hinter dem Gitter liegende Böschung hinabzustürzen. Für Kinder trägt das Gitter Aufforderungscharakter:

"Kaum ein Kind zwischen drei und dreizehn Jahren geht auf dem Gehsteig der Osterbeckstraße an dem Gitter entlang, ohne es zu berühren. Mögen sie nun die obere Sprosse, mit der Hand auf ihr entlangleitend oder mit einem Stock, einem Ball oder gar einer Akten- bzw. Einholetasche sie berührend, erwählt haben oder die mittlere streifen, oder mögen sie - nur die Pfeiler schlagend, berührend oder betupfend - gleichsam 'skandierend' ihren Weg am Gitter entlang ziehen: eine Berührung, ein Tasterleben wird gesucht, und zwar, wie es scheint zwangsläufig.

Andere Kinder klettern auf die Pfähle und ältere sitzen oder hocken auf dem Gitter.

"Man kann sich auch bäuchlings über das Gelände legen, mit oder ohne Aufstützen der Füße auf den Erdboden, um dann eine (reizvollere?) Aussicht auf den Platz zu genießen. Eigentliche Balancierübungen wagen nur wenige und zumeist ältere Jungen."

Zusammenfassend heißt es:

"(...) so sehen wir das Gitter in der Welt der Erwachsenen als raumgliederndes, Bewegung hemmendes und Schutz gewährendes, optisch erfaßtes Element, das den Bewegungsraum der Osterbeckstraße passierenden Erwachsenen begrenzt. In der Welt des Kindes stellt es ein taktiles Merk- und Wirkbild dar. Mit stärkster, fast unwiderstehlicher Gewalt scheint es einen Berührungszwang auszuüben, vielfach sich sogar 'unter der Hand' in eine Art Turngerät zu verwandeln, daß manifolde Bewegungsanreize aussendet. So wird ein uns Erwachsenen belanglos und geringfügig erscheinendes Stück der Umgebung, das in unserem Bewegungsraum nur peripher 'mit darin ist', zum Greif-, Sprung-, Kletter-, Sitz- und Hock-Ding in der Welt des Kindes."

Die Welt des Kindes ist kein Ausschnitt aus der Welt der Erwachsenen; nicht bloßer Teil von ihr. Sie ist auch nicht von ihr losgelöst: die Bedingung der Möglichkeit kindlichen "In-der-Welt-seins" wird von den Erwachsenen bestimmt.

Was unter "Welt des Kindes" zu verstehen ist, ist u.a. von Piaget formuliert worden.:

"Auch was anscheinend kopiert wird, wird in Wirklichkeit umgeformt und neugeschaffen (...) das Kind verarbeitet, was es aufnimmt, und es verarbeitet das Aufgenommene nach einer für es charakteristischen geistigen Chemie.(...) Der Grundsatz, an den wir uns halten wollen, besteht somit darin, daß wir das Kind nicht als ein rein nachahmendes Wesen betrachten, sondern als einen Organismus, der die Dinge an sich assimiliert, sie seiner eigenen Struktur entsprechend auswählt und verarbeitet. Wenn man die Dinge so ansieht, kann auch das, was vom Erwachsenen beeinflußt ist, eigenständig sein." (Piaget 1980, S. 36)

Die in der zitierten Zusammenfassung benutzten Begriffe zur Kennzeichnung des Zaunes in der Erwachsenenwelt - raumgliedernd, Bewegung hemmend, Schutz gewährend, optisch erfassbar - sind Wörter aus der Begriffswelt. Der Zaun ist für die Erwachsenen nicht primär sinnlicher Gegenstand, sondern Materialisierung abstrakter Prinzipien. Für die Kinder ist der Zaun ein sinnlicher Gegenstand, der zu Handlungen auffordert.

In Bezug auf den Löschplatz werden wenig gemeinsame Aktionen von Kindergruppen beschrieben. Aber die Schilderung der einzelnen Handlungen der Kinder lässt ihre Altersgenossen gewissermaßen mitdenken. Da gibt es ein anderes Kind, das oben auf den Sprossen sitzt. Und es gibt vielleicht Kinder, die mit dem Stock gegen den Zaun schlagend

einen bestimmten Rhythmus hervorrufen, der nachahmenswert erscheint. Kinder, die sich beobachten, erfahren die anderen als Vorbild, dem sie nacheifern.

Deutlich wird dies an der von den erwachsenen Beobachtern festgestellten Unterscheidung zwischen den Altersgruppen.

Dies am Beispiel der Nutzung des Gitters und der Böschung. Von ihr führen Treppen auf den Löschplatz. Kein Kind benutzt sie. Die Kinder klettern über das Gitter und rutschen die Böschung hinunter.

"Und welche Fülle von Verwendungsmöglichkeiten des Gitters gibt es! Schon für das Sitzen bzw. Hocken auf dem Gitter gibt es mehrere Möglichkeiten; frei sitzend mit baumelnden Beinen oder Hocken mit Stütz oder hinter einer der Sprossen. Beide Male gilt es, das Gleichgewicht zu bewahren, und schon der Aufstieg und das nachher nötige Herumwenden geht vielfach über das Können der Kindergartenkinder hinaus. Ihnen wird dabei von Größeren geholfen, während die Sechsjährigen das Klettern und Herumdrehen 'trainieren' und es bald können"

Und die Böschung:

"Für die Kinder dagegen scheint die Steinböschung etwas geradezu 'Packendes' zu haben. Der größte Teil der von uns beobachteten Kinder beschäftigte sich in irgendeiner Weise und meist sehr ausgiebig mit ihr. Wir haben es öfter beobachtet, daß die Drei-, Vier- und Fünfjährigen mit älteren Spielkameraden bis ans Geländer oder bis an den Fuß der Böschung herangingen, dann aber abschwanken und die Treppen oder den Fahrdamm benutzten. Die Sechsjährigen beginnen mit ihren Versuchen, der Steinböschung Herr zu werden. Nachdem das Gitter überklettert ist oder genügend an ihm trainiert worden ist, setzt sich der durchschnittliche Sechsjährige auf die Böschung und rutscht auf dem Hosenboden hinunter. (...) Jetzt ist es nur noch eine Frage des Mutes, wann man bereits oben in den Stand übergeht und laufend oder gar 'glitschend' die Böschung hinunterkommt. (...) Die Achtjährigen jedenfalls sind schon abgefeimte Abfahrer, die die Schräge der Böschung mit Nonchalance hinabstürmen oder mit Grazie hinabgleiten."

Die Altersgliederung lässt den Lernprozess der Kinder deutlich werden als eine Nachahmung anderer Kinder. Und zwar in dem Bereich, der der jeweiligen Fähigkeit entsprechend nahe liegt. Für die Zwei- bis Dreijährigen ist die Böschung nicht interessant. Sie leben die Möglichkeit, von der Mutter durch das Gitter getrennt zu sein und sie gleichzeitig zu sehen. Auch die Kinder, die über acht Jahre alt sind, nutzen die Böschung nicht mehr. Es sei denn, in Gegenwart jüngerer Kinder. Dann *"... laufen sie, um zu renommieren, einmal die Böschung hinauf und hinunter."*

Sie sind damit Vorbild für die sechs- bis achtjährigen Kinder, die diesen, wenn auch selten gesehenen Experten für das Abfahren auf Böschungen, nachzueifern suchen.

Ich breche hier ab und halte fest:

1. Innerhalb einer bestimmten Altersgruppe von Kindern wirken andere Kinder direkt als Lehrende. Dies reicht von der Nachahmung bis zu einem Lehr-Lernprozess unter Kindern.
2. Solche Prozesse sind, wie die Altersgrenze nach oben zeigt, immer auch soziale Prozesse. Für einen 11jährigen wäre es nicht mehr schicklich, wie die 8jährigen die Böschung abzufahren. Die Kindergruppe entwickelt also so etwas wie soziale Normen.
3. Das Nachahmen der anderen Kinder, was als "trainieren" bezeichnet wird, bezieht sich nicht bloß auf eine konkrete Tätigkeit, z.B. auf dem Gitter sitzen oder die Böschung hinabgleiten. Vermittelt wird auch unter Kindern eben jene Betrachtungs- und Nutzungsweise des Löschplatzes, wie sie die Muchows als kindspezifisch beschreiben. Vermittelt wird so ein durchaus eigenständiges Bild der Umgebung; man kann auch sagen: ein eigenständiges Weltbild.

In der Begegnung von Kindern in dieser Kinderwelt teilen sie eine kindspezifische Kinderkultur, die sich durchaus als Kultur bezeichnen lässt. Ihre Mitglieder verfügen über alters- und statusdifferenzierte Fähigkeiten, Rechte und Pflichten. Dies wissen sie auch und handeln danach, obwohl sie es kaum formulieren könnten.

Neue Kindheitsforschung

Ich versuche nun etwas systematischer darzulegen, was unter Neuer Kindheitsforschung verstanden werden kann.

Eine Quelle der Neuen Kindheitsforschung ist eine Klage, die sich in einer Reihe von Publikationen finden lässt. Ich zitiere nur zwei:

"Als wir uns auf die Suche nach ethnologischer Literatur über Kindheit begaben, entdeckten wir, daß Kinder hier ähnlich abwesend waren wie früher die Frauen. (...) In aller Welt gibt es Kinder, die geboren, gehalten, gestillt und erzogen werden und die sich der Initiation unterziehen, aber die Erforschung dieser Phänomene dient letztlich nur zu erklären, wie es zu dem Erwachsenen mit seinen Werten, Einstellungen und Verhaltensweisen kommt. Kindheit wird als Lernprozeß gesehen, dessen 'Endpunkt' bekannt ist, und es bleibt nur herauszufinden, wie das Kind diesen erreicht.“ (van de Loo/ Reinhart 1993, S. 7)

Auch Leena Alanen kommt 1994 in bezug auf die soziologische Literatur zu dem Ergebnis: „Herkömmliches soziologisches Wissen ignoriert Kinder, es diskriminiert oder unterdrückt sie. (...) Sowohl der explizite Ausschluß als auch die scheinbare Berücksichtigung lassen die Kinder selbst, ihr Handeln, ihre Erfahrungen außen vor, bringen ihre Stimmen zum Schweigen. (...) Im Gegensatz dazu fordert die neue Kindheitsforschung, daß Kinder nicht nur als Forschungsobjekte gesehen werden, sondern als sprachbegabte Subjekte mit eigenen Erfahrungen und Wissensformen.“ (Alanen 1994, S. 93)

Das vorrangige Erkenntnisinteresse der Neuen Kindheitsforschung besteht darin, wie Alanen formuliert, „Kinder als Subjekte wahrzunehmen oder wie es Michael Sebastian Honig 1999 formuliert:

„Die Ansätze, Themen und Konzepte der neueren, sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung haben einen entscheidenden gemeinsamen Bezugspunkt in der Auffassung, dass Kinder als besondere Mitglieder der Gesellschaft und nicht nur als zukünftige Erwachsene gesehen werden müssen. Entsprechend rücken Alltag und Kultur der Kinder und die Kindheit als gesellschaftliche Lebensform in den Mittelpunkt des Interesses. Anstatt sich ihrer zur Illustration psychologischer Gesetzmäßigkeiten zu bedienen, werden Kinder nun als (Mit-) Produzenten ihrer Entwicklung untersucht. Dem gegenstandstheoretischen Konzept des Kindes als sozialem Akteur entspricht methodologisch die Perspektive des Kindes. Mit der Berufung auf die Perspektive des Kindes will sich die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung von der übrigen wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kindern unterscheiden und ihren Beitrag zur Auseinandersetzung mit Kindheit heute leisten.“ (Honig u.a. 1999, S. 9)

Die zentrale Frage einer Methode der Kindheitsforschung lautet von daher: Was ist die „Perspektive des Kindes“ und wie lässt sie sich erfassen?

Diese einfach klingende Frage enthält eine Reihe von Problemen, von denen sich nur wenige andeuten lassen.

Beobachtbare Situationen in denen Kinder handeln 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 einer 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, kann 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.

Ich denke, dass sich die Behauptung, die Perspektive von Kindern zu beschreiben, nur im Kontext einer hermeneutischen Reflexion des Forschers aufrechterhalten lässt. Und ich sehe drei Gegebenheiten, die diese Reflexion möglich machen.

Dies ist erstens die Existenz einer geteilten Lebenswelt. Ich gebrauche 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. Ich begreife diese Möglichkeiten allerdings auch als historisch und sprachlich bedingte.

Die zweite Gegebenheit für die Möglichkeit des Erkennens kindlicher Perspektiven sehe ich 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 wechselseitigen Prozess. Gegenstand der Erforschung kindlicher Perspektiven ist in diesem Sinne 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 erfahren. Die Distanz, d.h., die Einbindung in wissenschaftliche Methoden der Interpretation, die Anbindung an den wissenschaftlichen Diskurs, ist notwendig, um das Erfahrene 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 Handlungen oder Äußerungen Sinn in der jeweiligen Gegenwart des Kindes machen.

Aus dieser Sicht ist eine an der Perspektive konkreter Kinder orientiertes Forschungsinteresse eine bestimmte Konstruktion von Kindern und Kindheit, die sich bestimmter Methoden bedient, die dem Erkenntnisinteresse dienen.

Damit gerät der Versuch, die Perspektive konkreter Kinder zu erfahren zu einer Arbeit, die sich vor allem als Reflexion der Methode der Forschung und der Art und Form der Konstruktion darstellt. Der Forscher wird sich, wenn er die Perspektive der konkreten Kinder erfahren will, der Bedingungen unter denen seine Forschung durchgeführt wird, vergewissern müssen. Zu diesen Bedingungen gehören auch jene Prozesse, die sein Forschungsinteresse hervorgerufen haben.

Die neue Kindheitsforschung bezeichnet einen Wandel Wandel der sozialwissenschaftlichen Repräsentation von Kindheit im Vergleich zur Situation vor 10 Jahren. Andreas Lange beschreibt ihn als Übergang vom „OPIA-Kind“ zum „CAMP-Kind“.

„OPIA steht dabei als Akronym für:

- * ontologically given: Definitionsfragen spielten keine wesentliche Rolle, die chronometrische Einteilung bestimmt Anfang und Ende der Kindheit.
- * passively: Kinder wurden mehr oder weniger als passive Empfänger von Sozialisationsimpulsen gesehen.
- * idyllic: Kindheit wurde wesentlich als gesellschaftliches Reservat angesehen.
- * apolitical: Kindheitsfragen spielten keine herausragende Rolle im Zusammenhang mit Politik.

Ebenso holzschnittartig läßt sich der heutige Diskussionsstand, mit dem Akronym `CAMP` typisieren:

- * discursively constructed: Monographie wie die hier rezensierte von Gerold Scholz haben zu einem differenzierten Einblick in die Prozesse verholfen, die dazu geführt haben, daß Kindheit heute als eine spezielle, eigenwertige Entwicklungsphase angesehen wird.
- * actively acting: Kinder sind nicht mehr nur Opfer oder Erdulder von Sozialisationsprozessen, sondern sie geraten zunehmend als kompetente Akteure und Individuen, die eigene Interessen verfolgen, in den Blickwinkel der Sozialwissenschaften.
- * modernized: Die Modernisierungstheorie und ihre spezifischen Varianten haben sich zu einem zentralen Bezugspunkt heutiger Kindheitsdiskurse entwickelt.
- * politically contested: Kindheit ist heute ein umkämpftes politisches Terrain. In diesen Kämpfen geht es nicht alleine um eine Verbesserung kindlicher Lebensbedingungen, sondern auf der Tagesordnung stehen grundsätzliche Positionsbestimmungen über den gesellschaftlichen Status von Kindheit.“ (Lange 1995, S. 65f)

Die Bezeichnungen „OPIA-Kind“ bzw. „CAMP-Kind“ beschreiben nicht Kinder, sondern die „kindheitstheoretische Diskussion“. Es sind also Veränderungen der Vorstellungen der Forscher über Kinder.

Dies ist der eine Aspekt. Der andere besteht allerdings auch darin, dass Kinder heute in einer Welt aufwachsen, die anderes von ihnen verlangt, als von früheren Generationen. Die veränderte Perspektive der Forscher hat also einen Grund in einer veränderten Realität.

Michael Sebastian Honig schreibt:

* Kinder leben heute in einer pluralisierten Welt, die nicht mehr Anpassung verlangt, sondern „aktive, konstruktive `Selbst-Sozialisationsarbeit`“ (Honig 1999a, S. 76)

* Kindheit ist eine Institution, d.h., ein Kontext von Entwicklung. „Kindheit ist nicht Inbegriff von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen, sondern selektiver Kontext und sozialer Code, der Entwicklungsprozesse normiert und den Kinder ihrerseits strukturieren, `interpretativ reproduzieren`.“ (Honig 1999a, S. 84)

* „Kinder erscheinen dann nicht lediglich als unvollständige Erwachsene, sondern differenzieren eigenaktiv in wachsender Komplexität ihre Fähigkeit zu sozialem Handeln aus. Ohne die Entwicklung von Handlungskompetenz ist eine soziale Integration nicht möglich, aber sie erschöpft sich nicht darin.“ (Honig 1999a, S. 81)

* Kindheit verändert sich selbst historisch. (Honig 1999a, S. 81)

Honig fasst seine Argumentation in dem Satz zusammen:

„Kindheitstheoretisch ist es vielmehr notwendig, Entwicklungsprozesse in Auseinandersetzung mit Kindheitscodes aber auch die Pluralisierung der Kindheitsmuster selbst darzustellen. Forscherinnen und Forscher können dadurch Zeugen werden wie Kinder ihre Kindheit strukturieren, statt sich selbstverständlich oder widerwillig darauf festzulegen, die Wirklichkeit der Kinder an Kindheitsnormen zu messen und Verluste zu diagnostizieren.“ (Honig 1999a, S. 84)

Das veränderte Erkenntnisinteresse der Kindheitsforschung resultiert aus einer veränderten Realität.

Ich möchte zum Schluss aber noch einen weiteren Grund für das Erkenntnisinteresse an der Perspektive von Kindern nennen.

Dies ist pädagogisch beziehungsweise didaktisch. Es geht davon aus, dass Lehrprozesse so zu gestalten sind, dass Lernende die Chance zu Lernprozessen erhalten. Dieses Verständnis nimmt von dem Gedanken Abschied, dass das, was gelehrt wird, auch gelernt wird. Folglich ist genauer zu untersuchen, wie eigentlich gelernt wird. Für die Pädagogik und die Didaktik bedeutet dies, zu verstehen, wie Kindern lernen, wenn sie nicht von Erwachsenen belehrt werden. Weil das Wissen darüber Voraussetzung ist, um kluge Lehrsituationen herstellen zu können.

Ich schließe deshalb meinen Vortrag mit einem Beispiel und einer knappen Interpretation eines Lernprozesses eines Kindes.

Die nachfolgende Szene spielt im Osterurlaub:

Ein neunjähriger Junge befindet sich mit seinen Eltern, seinem Patenonkel und dessen Frau auf einer Wanderung. Ihm ist langweilig und er fängt an zu nörgeln. Der Pate versucht den Jungen abzulenken und beginnt mit einem "Spiel", das sie schon öfter gespielt haben. Er deutet auf eine Pflanze, z.B. einen Ginsterbusch, und nennt den Namen. Der Junge wiederholt den Namen. Beim nächsten Ginsterbusch fragt der Pate: "Was ist das?" Der Junge hat den Namen schon wieder vergessen. Der Name wird noch einmal genannt. Dann kommen andere

Pflanzen hinzu, Felsenbirne, Primel, Veilchen. Die Erwachsenen versuchen dem Jungen durch unterschiedliche Tips zu helfen: "Das ist ein G..., G-G-G-G-inster". Als wieder ein Ginsterbusch abgefragt wird, erinnert sich der Junge an das gestotterte "G".

Bei der Felsenbirne sagt ein Erwachsener: "Denk' an deinen Kopf!" Damit kann der Junge nichts anfangen, denn die umgangssprachliche Formulierung Birne für Kopf ist im nicht geläufig. So antwortet er: "Felsenkopf?"

Dann findet der Junge ein Eichelhütchen und hebt es auf. Er setzt es auf verschiedene Fingerkuppen, zupft im Vorbeigehen ein bißchen Moos ab und stopft es in das Hütchen. Jetzt sieht es aus wie ein Körbchen. Der Junge macht einen Plan: Er wird für jeden der Erwachsenen ein Osterkörbchen basteln! Nun fängt er an, gezielt nach Pflanzen, Blumen und Zweigen Ausschau zu halten. Er arrangiert sie zu einem ansprechenden Gebilde. Der Weg ist steil und rutschig. Der Junge stolpert öfter, einige Male stürzt er. Das Körbchen fällt hin. Aber jedesmal wird das Material wieder sorgfältig eingesammelt und erneut arrangiert. Insgesamt produziert der Junge vier Osterkörbchen. Dabei entwickelt er einen besonderen Blick für die Beschaffenheit der Pflanzen. Er sucht nach "Saftmoos", weil dieses weiche, wasserhaltige Moos mit längeren Fasern den Pflanzenstengeln den besten Halt gibt. Nach kurzer Zeit weiß er genau, in welcher Reihenfolge er die Pflanzen arrangieren muß: Pflanzen mit weichem Stengel steckt er zuerst in das Hütchen und befestigt sie danach mit Moos, Pflanzen mit hartem Stengel können später in das Moos gesteckt werden. Zu seinem Vater sagt der Junge: "Ich kann dir genau sagen, wie jede Pflanze behandelt werden muß, ob sie einen harten oder einen weichen Stengel hat." Der Junge sucht gezielt nach "etwas Blaues", - "Schau, da ist ein blaues Veilchen", sagt jemand von den Erwachsenen - nach "etwas Hartem" oder nach der Lieblingspflanze seiner Mutter.

Am nächsten Tag nennt der Junge von sich aus alle Pflanzennamen, die er am Vortage gelernt hat. Die Namen sind ihm geläufig, eine Zuordnung zu den Pflanzen gelingt aber nicht in allen Fällen.¹

Erwachsenen ist die Beziehung zwischen Wort und Sache so geläufig geworden, daß sie häufig vergessen haben, wie kompliziert sie in Wahrheit ist. Die Beziehung zwischen Laut und Buchstabe ist in unserer Alphabet so gestaltet, daß sich auch Wörter lesen lassen, deren Bedeutung man nicht kennt. Eine Schrift, die zum Beispiel über keine Vokale verfügt, kann man nur lesen, wenn man den Inhalt kennt. Texte und Sache sind zwar aufeinander bezogen, aber sie bilden auch zwei Welten. Die Bedeutung eines Wortes ergibt sich nicht allein aus der Beziehung zu der Sache, auf die sich das Wort bezieht, sondern auch aus der Stellung des Wortes zu anderen Worten. Einen Begriff verstanden haben, heißt, ihn zu anderen Begriffen in Beziehung setzen zu können. Erwachsene, die lesen und schreiben können, verfügen in den Bereichen, in denen sie sich auskennen, über diese Fähigkeit. Mehr noch: Sie nehmen die Welt gewissermaßen aus einer Textperspektive wahr. Weil sie lesen und schreiben können „hören“ sie Abstände zwischen den Wörtern. Für einen naiven Hörer ist die Gliederung einer Lautfolge in Wortabstände ein mühsames Unterfangen.

Verstehen hängt mit Deutungsmustern zusammen.

Die Deutungsmuster von erwachsenen Lehrerinnen und Lehrern orientieren sich an den Deutungsmustern, die ihnen jene Instanz vorgibt, die in unserer Kultur am stärksten die Deutungsfrage übernommen hat. Das ist die Wissenschaft. Nun organisiert jede Wissenschaft ihre Deutungen entlang der von dieser Wissenschaft begründeten Ordnung der Begriffe. Erwachsene haben gelernt, ihre Beobachtungen bereits „sortiert“ in den Ordnungen von Wissenschaften zu deuten.

Kinder erfahren Phänomene. „Phänomen“ meint etwas, was man beobachten kann ohne daß diese Beobachtung bereits in das Bett einer bestimmten Theorie gezwungen ist.

Kinder machen Beobachtungen und sie bilden dazu Interpretationen. Man kann auch sagen, Kinder bilden Theorien über ihre Beobachtungen. Und Grundschulkindern verfügen über

Regeln der Zulässigkeit von Argumenten. Sie leben nicht naiv in ihrer Welt. Sie deuten sie, aber eben anders als geschulte Erwachsene.

Ein Unterricht, in dem Kinder verstehen sollen, was sie lernen, wird ihnen die Möglichkeit geben, sich mit ihren Deutungsmustern auseinanderzusetzen und sie nicht zwingen, die Deutung einer Wissenschaft nachzureden.

Verstehen setzt zweierlei voraus: Den handelnden Umgang mit einem Phänomen und die Auseinandersetzung mit den eigenen Deutungen.

Als Beispiel:

Grundschul Kinder denken, daß es zwei Möglichkeiten gibt, wie die Löcher in den Käse kommen. Entweder waren es Mäuse oder es wurden Löcher in den Käse gebohrt. Ein Film, der ihnen den Prozess der Bakterienbildung zeigt, mag zu ihrem Halbwissen beitragen. Ein Verstehen wird er nicht erreichen. Dabei lässt sich an einem Käse sehr gut zeigen, daß es weder ein Bohrer noch eine Maus gewesen sein kann, was die Löcher verursacht hat. Man muß sich allerdings auf die Handlungen und Interpretationen der Kinder einlassen. Das „bis zu Ende bringen“ ihrer Deutungsmöglichkeiten ist Voraussetzung dafür, sich gegenüber anderen Deutungsmustern zu öffnen. Darauf hat Martin Wagenschein vielfach hingewiesen, wobei sein Postulat: "Zurück zu den Sachen“ in dem eben beschriebenen Sinne zu verstehen ist: Die Begegnung mit der Sache ist die Grundlage für die Auseinandersetzung mit den eigenen Theorien.

Jede Handlung enthält die Frage nach dem „richtigen Handeln“. Wer handelt, denkt. Handlungen sind begleitet und geleitet von Vorstellungen über den Gegenstand, über Sachzusammenhänge, Wirkungszusammenhänge und über Abfolgen. Handlungen ohne Reflexion haben keinen Lern- oder Bildungswert. Reflexion muß nicht immer in Worten erfolgen. Die Veränderung einer Handlungsfolge, die Variation eines Experimentes kann Ergebnis eines Nachdenkens sein.

Die Vorstellungen, die sich Kinder über den Gegenstand machen, unterscheiden sich fundamental von denen der Naturwissenschaft. Die auf Verallgemeinerbarkeit ausgerichtete Naturwissenschaft enthält als grundsätzlich methodische Forderung, Distanz zwischen sich und dem zu erforschenden und zu deutenden Phänomen einzunehmen. Kinder leben dagegen in einer Beziehungswelt. Es gibt für sie keine Notwendigkeit zu erklären, warum irgend etwas „an sich“ so ist, keine Notwendigkeit, allgemeine, zeitlose Regeln aufzustellen. Es gibt allerdings für sie die Notwendigkeit, zu erklären, warum etwas gerade geschieht oder gerade ihnen geschieht. Der Junge, in der am Anfang geschilderten Situation, sammelt nicht irgendwelche Pflanzen. Er setzt sie in Beziehung zueinander und zu sich und wenn man die gesamte Szene nimmt, so sind die Osterkörbchen ein Geschenk, also Symbol einer Beziehung zu einem Mitmenschen.

Verstehen heißt, die Beziehungen kennen.

Zu den im Leben wichtigen Beziehungen gehört die Ästhetik. Die fünf Körbchen des Jungen werden nach ästhetischen Gesichtspunkten zusammengestellt. Was zählt sind neben der Eignung für das Gebilde Farbe und Form. Die Auswahl der Pflanzen macht sichtbar: Das Kind nimmt die vorhanden Dinge und schafft sich daraus eine eigene Welt. Die Teile werden kreativ zu einem neuen, nie zuvor da gewesenen Gebilde, zusammengefügt. Sie sind, könnte man auch sagen, Teil einer Geschichte. Das Besondere daran ist, daß diese Geschichte eingewoben wird in das eigene Leben, in die eigene Biographie. Aus dieser Perspektive heraus wird die Umwelt angeeignet. „Moos“ ist nun nicht mehr nur ein Wort, sondern verbindet sich mit einer Vielfalt von Erfahrungen. Es gibt verschiedene Moose. Für einen Korb, in den Blumen eingesteckt werden sollen, eignet sich am besten langfaseriges, wasserhaltiges Moos. Eben jenes, das der Junge „Saftmoos“ nennt. Diese Bezeichnung ist Indiz dafür, was hier verstanden wurde.

Zusammengefasst kann man sagen:

Kinder verfügen über andere Deutungsmuster von Welt als Erwachsene. Verstehen setzt die Auseinandersetzung mit diesen kindspezifischen Deutungsmustern voraus. Das Überstülpen anderer Deutungen führt nicht zum Verstehen, sondern verlangt von den Kindern, etwas zu glauben, was sie nicht verstehen können.

Literatur

- Alanen, Leena: Zur Theorie der Kindheit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau Heft 28/1994, S. 93-112.
- Devereux, Georges: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München 1967
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf: Eigenart und Fremdheit. In: Dies. Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München 1999.
- Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf, Nissen, Ursula: Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. Zur Strukturierung eines Forschungsfeldes. In: Dies. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München 1996, S. 9-30.
- Honig, Michael-Sebastian: Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main 1999a
- Honig, Michael-Sebastian: Forschung „vom Kinde aus“?. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf: (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München 1999b
- Lange, Andreas: Eckpfeiler der sozialwissenschaftlichen Analyse von Kindheit heute. In: Sozialwissenschaftliche Literaturreisendun, Heft 30 (18. Jhrg. 1995), S. 55-67.
- Langeveld, Martinus J.: Grundsätzliches – bezogen auf Piagets Kinderpsychologie. In: Wilfrid Lippitz/Käte Meyer-Drawe (Hrsg.): Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik. Frankfurt am Main 1987, 2., durchges. Aufl.
- Muchow, Matha/Muchow, Hans-Heinrich: Der Lebensraum des Großstadtkindes. Mit einer Einführung von Jürgen Zinnecker. Bensheim 1978 (reprint Martin Riegel Verlag, Hamburg 1935)
- Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes. Frankfurt/Berlin/Wien 1980.
- Scupin, Ernst/Scupin Gertrud: Bubis Erste Kindheit. Ein Tagebuch über die geistige Entwicklung eines Knaben während der ersten drei Lebensjahre. Leipzig 1933 (2. Aufl.)
- Van de Loo, Marie-José/Reinhart, Margarete: Wir alle kommen aus der Kindheit. In: Van de Loo/Reinhart (Hrsg.): Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten. München 1993, S. 7-17.
- Zinnecker, Jürgen: Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf: (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München 1999, S. 69-80.
- Zinnecker, Jürgen: Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, Michael-Sebastian/Leu, Hans Rudolf/Nissen, Ursula (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim und München 1996, S. 31-54.

ⁱ Beobachtungen von Bettina Schaper