

Gerold Scholz

Anmerkungen zur Methode und Methodologie der Erforschung der Perspektive von Kindern

Vorbemerkungen

Erstens

Der Titel dieses Beitrages lautet „Anmerkungen zur Methode und Methodologie der Erforschung der Perspektive von Kindern“.

Üblicherweise würde man zwei Kapitel erwarten: Eines über die Methode und eines zur Methodologie. Diese zwei Kapitel gibt es in diesem Beitrag nicht. Denn die Frage, wie man Kinder oder Kindheit erforschen kann, ist nicht von der Frage zu trennen, was man unter „Kind“ oder „Kindheit“ verstehen kann. Vielleicht muss man auch dieses erinnern: Eine Forschungsmethode ist dann wissenschaftlich angemessen, wenn sie eine Antwort auf die gestellte Frage geben kann.

„Der Wert von Forschungsmethoden stellt sich erst im Zusammenhang mit konkreten Fragestellungen heraus (diesen Teil des Arguments wird niemand in Frage stellen). Deshalb müssen sie in Bezug auf konkrete Untersuchungen entwickelt und in ihrer Anwendung dargestellt werden, weil sich erst so ihre Wirksamkeit belegen lässt“ (Merkens 1984: 1).

Deshalb gibt es auch keine Forschungsmethode, die man auf alle möglichen Fragen anwenden kann, auch wenn die Vielzahl an quantitativen und qualitativen Verfahren, die Nachwuchswissenschaftlern vermittelt werden, häufig diesen Eindruck vermittelt. Theoretisch könnte man sagen, dass die Frage begrifflich geklärt sein müsste, bevor man zu forschen beginnt. In der Praxis ist dies in aller Regel eine Suchbewegung, in der gelernt wird, Methode und Methodologie aufeinander zu beziehen. Wenn es gut geht. Und es geht dann gut, wenn die Forschenden sich darauf einlassen, dass ihre Frage konkret ist. Dass sie sich auf eine konkrete Kindheit oder konkrete Kinder bezieht – also im guten Sinne – empirisch ist.

Zweitens

Das erste Wort der Überschrift lautet „Anmerkungen“. Dieser Beitrag beschreibt keine empirische Forschung, beschäftigt sich weder mit konkreten Kindern noch mit einer konkreten Kindheit. Deshalb kann es hier nicht gelingen, Methode und Methodologie direkt miteinander zu verbinden. Es geht um „Anmerkungen“, also um Überlegungen, die bei einer konkreten empirischen Forschung zum Nachdenken anregen können. Und weil beides zusammenhängt, wird nicht gekennzeichnet, ob es sich um methodische oder methodologische Anmerkungen handelt.

Drittens

Es ist sinnvoll, sich in der gegenwärtigen Diskussion um Kinder und Kindheit an ältere Argumente zu erinnern. Inhaltlich geht es darum, in die gegenwärtige Debatte Argumente wieder einzuführen, von denen man vermuten kann, dass sie zur Qualität der Diskussion beitragen können. Wissenschaft, verstanden als soziales Handeln, steht der Erzählung entgegen, wonach sich wissenschaftlicher Fortschritt als laufender Zugewinn an Erkenntnissen beschreiben lässt. Ältere Argumente sind nicht notwendig widerlegt worden – manche wurden auch nur vergessen.

Konkrete Situation

Wer empirisch forscht, hat im Rahmen der Kindheitsforschung mit konkreten Kindern zu tun. Diese Kinder haben einen Namen, sie haben eine Lebensgeschichte und sind eigenständige Personen und Persönlichkeiten. Eigentlich sind es fast immer Jungen oder Mädchen.

Wer empirische Kindheitsforschung durchführt, befindet sich in einer konkreten Situation mit einem Kind oder meistens mit mehreren Kindern. Man hört ihnen zu, man schreibt auf, was sie sagen, oder schreibt auf, was sie tun, oder man nimmt sie auf Tonband auf oder filmt. Kurz gesagt, man erzeugt Daten, die man später auswerten möchte. Nun sollten diese Daten jene Qualität haben, die sie für die Auswertung brauchbar macht. Im Folgenden findet sich eine unvollständige Liste von Fragen, die man sich als Forscher in einer konkreten Situation mit Kindern stellen kann:

- gibt es in der Situation ein oder mehrere Kinder?
- sprechen und handeln sie miteinander?
- sind sie allein oder mit anderen Erwachsenen zusammen?
- können sie allein die Abfolge ihrer Handlungen bestimmen oder wird dies von einem Erwachsenen bestimmt?
- sind sie in einer Institution oder in einem relativ institutionsfreien Raum?
- wie alt sind die Kinder?
- ist die Gruppe etwa gleichaltrig oder unterschiedlichen Alters?
- handeln und reden die Kinder im Hinblick auf einen Erwachsenen?
- reden oder handeln sie untereinander oder im Hinblick auf den Forschenden?
- sind sie in ihrer gewohnten Umgebung oder in einer ungewohnten Umgebung?
- sind es Jungen oder Mädchen oder Jungen und Mädchen?
- wie nimmt der Forschende die Kinder als Kinder wahr?
- wie nehmen die Kinder den Forschenden als Erwachsenen wahr?
- welche Erwartungen übertragen die Kinder auf den Forschenden?
- welche Erwartungen, Wünsche und Ängste überträgt der Forschende an die Kinder?
- wie deuten die Kinder die Situation mit dem Forschenden?
- wie deutet der Forschende die Situation mit den Kindern?
- welche Rolle spielt die Mitgliedschaft des Forschenden in seiner Diskursgemeinschaft für seine Deutung der Situation?
- welche Rolle spielt die Gegebenheit, dass der Forschende seine Qualifikationsarbeit zu einem guten Ende bringen oder nachweisen möchte, dass die erhaltenen Forschungsmittel sinnvoll ausgegeben wurden?
- welches Bild hat der Forschende davon, wie Kinder sein sollen?
- welche Kinder sind dem Forschendem sympathisch, welche eher unsympathisch?
- welchen Kindern ist der Forschende sympathisch, welchen eher unsympathisch?

Die Liste ließe sich fortführen.

Sie enthält vor allem eine Reihe von Bestimmungen, die in bestimmten methodischen Verfahren als „Störung“ der „Objektivität“ der Forschung verstanden werden, weshalb konsequent versucht wird, diese „Störungen“ auszuschalten.

Meine These ist, dass in dem Maße, in dem versucht wird, diese „Störungen“ auszuschalten, die Kinder – zumindest die „konkreten Kinder“ verschwinden. Eine Forschung also, die sich auf konkrete Kinder beziehen will, kann die „Störungen“ nicht eliminieren, sie muss vielmehr mit ihnen leben.

Forschungsinteresse

Nicht erwähnt wurde bislang die Frage, warum man – abgesehen von Geld oder Urkunde – eigentlich erforscht, was man erforscht. Vielleicht sollte man mit dieser Frage beginnen, denn sie ist nicht einfach zu beantworten.

Friedrich Thiemann schrieb 1989:

„Ich finde in der Kinderforschung ein Interesse an der Thematisierung von Dunkelbereichen sich ausbreiten. Die Neugier dringt in das gesellschaftliche Unterleben ein und zerrt die Kritzelsprüche auf den Schulbänken und die Wandverse auf den Schultoiletten in den öffentlichen Diskurs. Ich finde in den Schulen, die das Kinderleben über eine lange Zeit und ausgedehnt regeln, Anzeichen eines größer werdenden Interesses an Selbstthematisierung. Schüler werden aufgefordert, ihre noch versteckte Wut und die Angst, die noch immer tabuisierten Lüste im Namen einer neuen Humanität mitzuteilen und bearbeitbar zu machen“ (11).

Von Friedrich Thiemann ist mir der Satz in Erinnerung: „Liebe Kinder, wenn ihr einen Kindheitsforscher seht, so lauft schnell weg.“

Vielleicht ist die Aufforderung übertrieben, aber man wird schon fragen müssen, wem das Wissen dient, das man als Wissenschaftler erarbeitet. Ich meine damit weniger die Frage, wer die meiste Forschung bezahlt – das ist das Militär, weit vor der öffentlichen Hand –, sondern die Tatsache, dass Kindheitsbilder nicht losgelöst von gesellschaftlichen Umständen gesehen werden können.

Wenn man also nicht möchte, dass die Kinder vor einem weglauen, so wird man sich als Forscher der Ambivalenz seiner Ergebnisse versichern müssen – sie können der Verbesserung des Lebens von Kindern dienen, aber auch der Verschlechterung. Dies verlangt eine Positionierung. Dies gilt verstärkt für eine qualitative Forschung, etwa die der teilnehmenden Beobachtung. Und zwar deshalb, weil man mit qualitativen Methoden den Erforschten sehr nahekommt, weil man lernt, etwas über sie zu wissen, was ihnen vielleicht selbst nicht bewusst ist. Und während man als Erforschter bei Interviews die Möglichkeit hat, sich strategisch zu verhalten, ist dies bei teilnehmender Beobachtung und ähnlichen Verfahren sehr schwierig. Um es an einem Beispiel zu sagen.

In dem Buch „Lernen und Freiheit“ kommentiert der Autor George Dennison den folgenden Text als „herzlose Technokratie“:

„Was wir vorschlagen würden [...] ist, daß wir noch mehr darüber in Erfahrung bringen sollten, wie Kinder lernen, und wie verschiedene Kinder auf verschiedene Weise lernen. Wenn wir genügend Erfahrungen gesammelt haben, wird es vielleicht möglich sein, eine bessere Übereinstimmung zwischen

den Zielen des Lehrplans und den Vorstellungen der Schüler herzustellen; und sicherlich eine bessere Übereinstimmung zwischen dem Bewertungssystem und den Wertvorstellungen der Schüler“ (Dennison 1971: 41).

Für Dennison ist diese Auffassung herzlos, weil von den Kindern nur das interessiert, was sie als Schüler berechenbar und steuerbar macht. Herzlos meint: Allein nach jenen Mitteln und Methoden zu suchen, die eine optimale Beeinflussung von Kindern ermöglichen.

Kommunikationssituation

Die angeführten Fragen können darauf aufmerksam machen, dass sich Kinder und Forschende in einer Situation begegnen, die sehr stark dadurch geprägt wird, welche Bedeutung die Beteiligten – also forschender Erwachsener und erforschte Kinder – dieser Situation geben. Man kann diese Situation zunächst als Kommunikationssituation betrachten.

Friedemann Schulz von Thun hat die These aufgestellt, dass jede Nachricht auf vier Ebenen beleuchtet werden kann. Diese Ebenen sind:

- die Sachebene (eine Sachinformation, worüber ich informiere),
- die Beziehungsebene (was ich von dir halte, wie ich zu dir stehe),
- die Selbstoffenbarungsebene (was ich von mir zu erkennen gebe),
- die Appellebene (was ich bei dir erreichen möchte) (Schulz von Thun 2008).

Es gibt aber noch eine 5. Ebene, die man Rahmung nennen kann: Ihre Frage lautet, wie das zu verstehen ist, was gerade gesagt wird bzw. was sich gerade abspielt. Auch Kinder fragen sich: warum bin ich hier, was will man von mir, wie finde ich, was sich gerade ereignet, usw. (Bateson 1985: 244).

Das geht auch jedem forschenden Erwachsenen in einer Situation durch den Kopf. Wenn nicht, so beeinflusst es sein Handeln umso mehr. Die Frage lautet nicht primär: Was nehme ich wahr? Sondern vor allem: Wie kommt es, dass ich das wahrnehme, was ich wahrnehme? – und was ist mein eigener Anteil daran? (Devereux 1967).

Weil es keinen „neutralen“ Beobachter geben kann – und dies gilt für alle Forschungsmethoden, auch für quantitative –, stellt sich die Aufgabe, die Wechselbeziehung zwischen Forschenden und Erforschten zu reflektieren.

Die Situation ist nicht nur eine Kommunikationssituation. Es geht immer auch um Macht oder Herrschaft. Während der Interviewende sich vielleicht über die Reihenfolge seines Leitfadens Gedanken macht, könnte sich das Kind denken: Was muss ich sagen, damit das Interview schnell beendet ist? Häufiger aber dürfte sein, dass sich das interviewte Kind fragt, was es sagen soll, damit es einen guten Eindruck macht (Siegert 1986).

In der einschlägigen Literatur wird ausgiebig die Rolle von Erwachsenen als „Gatekeeper“ diskutiert. Wer über Kinder forschen möchte, benötigt in der Regel einen Zugang zu ihnen, der von Erwachsenen ermöglicht oder verweigert wird. Die Qualität der erhobenen Daten ist allerdings primär abhängig von der Akzeptanz des Forschenden durch die Kinder. Damit ist nicht gemeint, sich „zum Kind“ zu machen, und auch nicht, seine Rolle zu verheimlichen. Vielmehr geht es darum, zumindest stillschweigend, mit den Kindern eine gemeinsame Bedeutung der Unterscheidung zwischen Kind und Forschendem zu erarbeiten und damit auch eine Unterscheidung zwischen Forschendem und anderen Erwachsenen, Lehrerinnen oder Lehrern als Beispiel. Für diese Klarstellung ist der Anfang entscheidend. Die Qualität der Forschungsdaten hängt entscheidend davon ab, ob die Kinder als junge Menschen gesehen werden, die – in ihrer Weise – in der Lage sind, eine Situation sinnvoll zu interpretieren und sich entsprechend zu verhalten. Die gegenteilige Annahme geht davon aus, dass es vorrangiges Ziel einer Erforschung von Kindern sei, jene ihrer Äußerungsinhalte und Äußerungsformen zu erforschen, die ihnen selbst nicht bewusst seien. Es geht darum, mit Kindern ehrlich umzugehen und tatsächlich und ehrlich an dem interessiert zu sein, was sie sagen und denken. Im Austausch mit Kindern vermitteln Erwachsene das Bild, das sie von Kindern haben. Und es gelingt nicht, sich zu verstellen. Etwa, zu sagen, dass man Kinder ernst nehme, wenn dies nicht wirklich der Fall ist. Vielleicht kann man sagen, dass Kinder deshalb so genau und sensibel Mimik, Gestik und Sprache von Erwachsenen interpretieren können, weil im Zweifel die Macht nicht auf ihrer Seite ist (Scholz 2009).

Wenn man ein Kind fragt, wie es das gerade gelesene Buch findet, so kann diese Frage zwei Bedeutungen haben: Entweder möchte man etwas über die Lesefähigkeit des Kindes wissen oder man ist an der eigenständigen Interpretation des Kindes interessiert. Beide Fragen, aber vor allem die erste, sind Kinder gewohnt und in der Lage, sie zu beantworten. Schwierig wird es, wenn der fragende Erwachsene beide Bedeutungen vermischt, also unter Vortäuschung von Interesse eigentlich eine Note vergeben möchte (Scholz 2009).

Lebenswelt und Lebenssituation

Martha Muchow unterscheidet in ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ drei Lebensräume von Kindern:

- den Lebensraum als ‚Raum, in dem das Kind lebt‘
- den Lebensraum als ‚Raum, den das Kind erlebt‘
- den Lebensraum als ‚Raum, den das Kind lebt‘
(Muchow 2012)

An anderer Stelle spricht sie auch von „umleben“ (a.a.O.: 159), aber auch von „lebend aktualisieren“ (ebd.) oder „umschaffen“ (a.a.O.: 57). Die Metaphern erinnern an Piagets Formulierung:

„Auch was anscheinend kopiert wird, wird in Wirklichkeit umgeformt und neugeschaffen. [...] Stern stellt somit die begründete Hypothese auf, das Kind verarbeite, was es aufnimmt, und es verarbeite 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: 36f).

Nun kann man unterstellen, dass die Perspektive von Kindern auf die Welt, in der sie leben, nicht einfach ein Ausschnitt aus der Welt der Erwachsenen ist, sondern eine – gewisse – Eigenständigkeit besitzt. Sie ist aber auch nicht von ihr losgelöst: die Bedingungen der Möglichkeit kindlichen „In-der-Welt-Seins“ werden von den Erwachsenen bestimmt. Das gilt grundsätzlich und auch in der konkreten Situation.

In Bezug auf das Grundsätzliche schreibt Renz-Polster zurecht: „Die Globalisierung bestimmt unser Bild vom Kind, wenn auch mit ganz anderen Inhalten, in demselben Maß, wie Nationalismus und Militarismus das zur Zeit der vorletzten Jahrhundertwende getan haben“ (Renz-Polster 2018: 62). Wer also über Kinder forscht, sollte grundsätzlich wissen, in welcher politischen, gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Welt er lebt. Einfach deshalb, weil Menschenbilder jeweils zeit- und ortsbezogen sind.

Es gibt m.E. zwei nicht haltbare Erzählungen. Die eine behauptet, Kinder seien ursprünglich, von den Erwachsenen noch nicht verdorben und sie würden deshalb (wegen ihrer Gottähnlichkeit) die Wahrheit sagen und es käme darauf an, diese zu erforschen, um die Welt verbessern zu können (Lenzen 1989).

Verbreiteter ist allerdings die entgegengesetzte und ebenso völlig untaugliche Erzählung. Sie unterstellt, dass Kinder so denken und fühlen wie Erwachsene, nur aufgrund ihrer geringen Lernzeit noch mit Fehlern behaftet oder nicht ausreichend differenziert. Der Begriff „conceptual change“, der vor allem mit der Debatte um die sog. naturwissenschaftliche Bildung verbunden ist, behauptet nun genau dieses. Denn er geht von einem Wandel der Konzepte aus und nicht von einem Bruch oder einer Revolution (Deckert-Peaceman/Scholz 2016: 170ff.). Unterschlagen wird, dass man es im Umgang mit Kindern nicht nur mit Konzepten zu tun hat, sondern auch mit Bildern, Fantasien, Vorstellungen und einem anderen Realitätsbezug. Kinder, so kann man sagen, sehen nicht nur einen anderen Film als Erwachsene, sie sehen ihn auch auf eine andere Weise. Lässt man diese Aspekte weg, dann denkt man Kinder im Kern wie kleine Erwachsene.

Für eine Forschung über Kinder ist es wichtig zu sehen, dass Kinder – wie Erwachsene auch – denken und fühlen. In Muchows Bild vom „Umleben“ ist das ganze Kind gemeint: in seinem Denken und in seinem Fühlen. Es gibt einen einfachen Test für diese These. Es dürfte wenige Erwachsene geben, die über die gleichen Witze lachen wie Kinder. Das gilt nicht nur für die sog. Anal- und Fäkalwitze, die Kinder erzählen. Oft ist es so, dass sie eine Pointe witzig finden, die man als Erwachsener nicht einmal findet.

Versucht man, in keine dieser beiden hier angedeuteten Fallen zu geraten, so bleibt das Problem, dass eine konkrete Äußerung eines Kindes sowohl sein „Umleben“ darstellt wie auch das, was so umgelebt wird. Und damit stellt sich die Frage, ob man die eine von der anderen Welt unterscheiden kann. Mit anderen Worten: lässt sich so etwas wie eine „eigensinnige“ Welt von Kindern mittels Forschung beschreiben?

Um die Frage zu beantworten, muss man zunächst einen Umweg einschlagen. Die Rede von der „Perspektive des Kindes“ unterstellt, dass es sich um die Perspektive eines einzigen, konkreten Kindes handelt. Sofern dies gegeben ist, wäre es ein Fall für die Biographieforschung, aber kaum für die Kindheitsforschung. Mit „Perspektive des Kindes“ ist in der einschlägigen Diskussion nämlich nicht das einzelne Kind gemeint, sondern eine Strukturkategorie. Ich spreche lieber von einer Wahrnehmungs- und Interpretationskategorie. Es geht nicht um das einzelne Kind, sondern um „Kindheit“ als eine Kategorie, die diese Gruppe von anderen Gruppen (Erwachsene, Jugendliche) unterscheidet. Und dies meint, dass bei aller Verschiedenheit alle Kinder etwas gemeinsam haben, was sie von den anderen unterscheidet. Um es an einem anderen Beispiel deutlich zu machen: Es gibt – mindestens – Jungen und Mädchen. Zwischen beiden gibt es große Unter-

schiede. Wenn man Jungen und Mädchen, ohne zwischen den Geschlechtern zu unterscheiden, in die Kategorie „Kind“ bringt, so unterstellt man, dass – zumindest für die Forschungsfrage – die Differenz zwischen Kind und Erwachsenem oder Kind und Jugendlichem größer sei als die zwischen Junge und Mädchen.

Man kann dies aus gutem Grunde bezweifeln. Meiner Kenntnis nach gibt es keine solide empirische Untersuchung, die diese Frage erforscht hat. Es könnte also sein, dass Jungen einen bestimmten Film völlig anders sehen als Mädchen und dennoch die Differenz zu den Erwachsenen noch größer ist als die zwischen den Geschlechtern.

Während Metaphern wie „umleben“ oder „charakteristische geistige Chemie“ sich auf das einzelne Kind beziehen, versucht der Begriff „Kinderkultur“ das hervorzuheben, was Kinder an Denkmustern, Vorstellungen etc. miteinander teilen.

Die Kinderkultur lebt von der Anerkennung unter Gleichaltrigen und damit kindspezifischen Formen des Erlebens und des Stiftens gemeinsam geteilter Bedeutungen.

Das Konstrukt „Kultur der Kinder“ lässt sich – losgelöst von empirisch beschreibbaren Situationen – so wenig bestimmen wie der Kulturbegriff allgemein. Auch für die „Kultur der Kinder“ gilt, dass es eine Vielzahl von Kulturen gibt, deren Beschreibbarkeit etwas voraussetzt, was sich empirisch nicht fassen lässt, nämlich: die Kultur der Kinder.

Die Erforschung dessen, was man „kindspezifisch“ nennen mag, kann sich m.E. nur ergeben aus einer Sammlung von Ergebnissen der Erforschung einzelner konkreter Kinder. Verallgemeinerung ist hier zu verstehen als Erarbeitung einer Struktur der Ähnlichkeit zwischen den einzelnen Fällen. Im Sinne der Grounded Theory kann man von „Sättigung“ sprechen (Strübing 2004: 32). Auch deren theoretische Grundlegung basiert auf empirischen Daten. Die Orientierung an einzelnen konkreten Kindern meint nun genau nicht die Isolierung dieser Kinder von ihrer Umwelt und von anderen Kindern. Im Gegenteil: Aussagen über das einzelne Kind scheinen nur dann möglich, wenn dieses Kind in seiner üblichen Umgebung und in Interaktion mit anderen Kindern beobachtet wird. Die Isolierung eines einzelnen Kindes in eine ausschließlich auf die Interaktion mit Erwachsenen bezogene Situation (Interview oder Labor) ist nicht geeignet, um etwas über die Perspektive des einzelnen konkreten Kindes oder über „Kindheit“ zu erfahren. Wie etwa ein achtjähriger Junge oder ein achtjähriges Mädchen sich und die Welt verstehen, in der sie leben, lässt sich erfahren, wenn man konkret forscht und im Stil der „grounded theory“ zum einen die eigenen Vorannahmen begründet revidiert und zum zweiten

eine Vielzahl von Fällen auf die darin enthaltenen Wiederholungen und Ähnlichkeiten hin analysiert.

Für die Interpretation gibt es das Problem, dass die Unterstellung, dass Kinder das gleiche meinen wie Erwachsene, wenn sie das gleiche Wort verwenden, schlicht falsch ist. Marcus Rauterberg hat sehr gut deutlich gemacht, dass etwas, mit dem sich ein kleines Mädchen beschäftigt, von uns „Schnecke“ genannt wird (Rauterberg 2010). Aber gleich, wie das Kind es benennt, ob es auch „Schnecke“ sagt oder ein anderes Wort: Was das „Tier“ und das Wort für das Kind bedeuten, ergibt sich nicht aus den Wörtern. Man kann auch nicht beobachten, ob man selbst verstanden hat, was ein Kind gesagt hat. Man kann aber beobachten, worin sich Kinder einig sind, und man kann das, worin sie sich einig sind, als Beispiel einer Kinderkultur interpretieren. Ein Beispiel:

*An einem Nachmittag spielen Julia und Karla auf dem Holzturm Familie. Karla ist die Mutter, Julia ist das Kind. Julia sollte im Haus bleiben. Sie legt sich aber auf die Wiese. Karla versucht, andere Kinder, die auf der Wiese nebenan spielen, zum Essen einzuladen. Erst kommen sie nicht, dann doch, dann gehen sie bald wieder. Es gelingt Karla nicht, die Kinder zusammenzuhalten. Karla ist nach wie vor in dem Holzturm, Julia liegt unten im Gras. Julia soll nun hochkommen. Julia antwortet sinngemäß: „Ich spiele mit, ich bin im Haus, ich liege nur im Gras.“¹
Beide sind mit der Antwort zufrieden.*

Man muss, um die kleine Szene angemessen interpretieren zu können, hinzufügen, dass der Gedanke, dass kein Mensch gleichzeitig an zwei Orten sein kann, relativ jung ist. In vielen Kulturen hat man bestimmten Menschen zugeschrieben, gewissermaßen omnipräsent sein zu können. Und es gibt sicher nicht wenige Erwachsene in Deutschland, die im Zweifel nicht doch eine streng naturwissenschaftliche Erklärung zugunsten einer eher esoterischen Interpretation aufgeben würden.

Der Hinweis soll deutlich machen, dass das, was uns als Übereinstimmung der Kinder untereinander auffällt, sich daraus ergibt, dass es dem, was wir gewohnt sind zu denken – oder denken sollen –, widerspricht.

Das hat zwei Seiten. Uns fällt eigentlich nur auf, was uns irgendwie stört oder merkwürdig vorkommt. Wenn wir einem Gespräch zuhören, das vollständig unseren Vorstellungen entspricht, werden wir kaum etwas Besonderes wahrnehmen. Das ist für die Erforschung von Kindern insofern ein Problem, weil uns eben das verborgen bleibt,

1 Protokoll Marburg, 6.6.1989.

was ihnen und uns selbstverständlich ist. Deshalb besteht ein Rat darin, das Gewohnte zu befremden.

Grundsätzlicher noch: Das Gespräch der Kinder ergibt als zu interpretierendes Stück einer Kindheitsforschung nur deshalb Sinn, weil über die letzten Jahrhunderte sich eben eine Weltsicht durchgesetzt hat, die mehr oder minder naturwissenschaftlich begründet ist. Dies ist eine historische Entwicklung. Die Interpretation der Szene sagt also nichts über „die Kinder“, aber viel über Kinder in unserer Zeit.

Die Kindheitsforschung muss in ihrer Rahmentheorie Aussagen über Kinder und Kindheit unmittelbar verknüpfen mit einer Reflexion der Kinder- und Kindheitsvorstellungen der Erwachsenen. Die Rekonstruktion der Perspektive der Kinder ist angewiesen auf eine Dekonstruktion der Kinderbilder der Erwachsenen, dessen, was die Erwachsenen für selbstverständlich halten.

Was ist ein Kind?

In der Alltagssprache wissen wir genau, was Kinder sind. Wir können sie an ihrer Größe erkennen oder an ihrer Gestalt. Wir erinnern uns als Erwachsene an unsere eigene Kindheit. Wir gehen mit Kindern anders um als mit Erwachsenen. Wir sprechen mit ihnen anders. Bei sehr kleinen Kindern heben wir die Stimme an. Wir erwarten von ihnen nicht, dass sie bestimmte Fähigkeiten haben, wir unterstellen aber, dass sie sie lernen werden. Wir fühlen uns herausgefordert, auf Kinder besonders zu achten, wir gehen davon aus, dass sie manche Zusammenhänge nicht verstehen. Wir sind normalerweise achtsam darauf, dass wir Kinder vor Gefahren beschützen. Wir unterstellen, dass Kinder sensibler sind als Erwachsene und wir sind in der Regel bemüht, Kinder vor traumatischen Ereignissen zu bewahren, weil wir wissen oder zu wissen glauben, dass Ereignisse der Kindheit den Menschen sein ganzes Leben lang prägen. In unserer Kultur gibt es für Kinder eine Schulpflicht. Und es gehört zu den weltweiten Selbstverständlichkeiten, dass eine Kultur daran gemessen wird, ob deren Kinder einer Schulpflicht unterliegen oder nicht. Wir schicken sie in die Schule, weil wir meinen, dass nur durch die Trennung der Kinder von der gesellschaftlichen Lebenspraxis der Erwachsenen eine Vorbereitung auf eben diese Lebenspraxis möglich ist. Wir denken es als natürlich, dass Kinder in Familien aufwachsen, und empfinden es als ein Problem, wenn ein Kind keine Familie hat oder wenn die umgebenden Erwachsenen nicht dessen biologische Eltern sind. Wir haben Kindern gegenüber andere Gefühle als gegenüber Erwachsenen. Wir empfin-

den es als schlimmer, wenn ein Kind stirbt als wenn der Tote ein Erwachsener ist.

Dieter Lenzen formuliert den Begriff „Kindheit“ so:

„Kindheit bezeichnet in der deutschen Sprache mehrere Sachverhalte, die selten deutlich voneinander geschieden werden; erstens einen Abschnitt der menschlichen Entwicklung, eigentlich Kindesalter; zweitens eine Phase des Lebenslaufs je bestimmter Individuen, die dann von ihrer persönlichen Kindheit sprechen; drittens (inzwischen ungebräuchlich, indessen bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert die Hauptbedeutung) die Art und Weise des Kindes, heute durch ‚Kindlichkeit‘ ersetzt, und viertens ein alltägliches oder theoretisches Konzept für die historisch veränderliche Seinsweise des Menschen im Kindesalter“ (Lenzen 1989: 845; Hervorheb. i. Orig.).

Hinzufügen muss man, dass wir als „Kinder“ Menschen und Tiere bezeichnen, die in der Relation der direkten Nachkommenschaft stehen. So lässt sich von jedem Menschen unabhängig von seinem Alter sagen, er sei ein Kind seiner Eltern. Gleiches gilt für tierische Lebewesen.

Kindesalter ist ein Demarkationsbegriff. „Kind“ wird dann abgelöst durch „Jugendliche(r)“ oder „Erwachsene(r)“. In der deutschen Sprache und in vielen anderen Sprachen ist „Kind“ eine geschlechtsneutrale Bezeichnung. „Kind“ meint hier Kindesalter als eine Altersgruppe, die sich von anderen Altersgruppen unterscheidet. Dieter Baacke fasst darunter die 6- bis 12-Jährigen (Baacke 1989). Für Deutschland gilt die juristische Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen. Ab 14 Jahren gelten Kinder als Jugendliche und damit als strafmündig.

Wenn wir von Kindheit als persönlicher Kindheit im Sinne einer rückerinnerbaren Lebensphase im eigenen Lebenslauf sprechen, so denken wir in den Kategorien eines Lebenslaufes, der sich aus verschiedenen Phasen – Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter, Greisenalter – zusammensetzt.

Auch wenn sich im Einzelnen streiten lässt, ab wann ein Kind kein Kind mehr ist; zum Beispiel, ab welchem Alter ein Mensch strafmündig ist, oder darüber, ob Kinderarbeit wirklich ein Verbrechen an Kindern ist oder nicht, gehört es doch zu den Ergebnissen der Entwicklung der Kultur, in der wir leben, dass die Erwachsenen einen Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen in ihrem Denken, in ihren Handlungen und ihren Gefühlen machen. Und umgekehrt steht fest, dass Kinder von Anfang an in unserer Kultur dieser grundsätzlichen Haltung von Erwachsenen zu Kindern begegnen. Man kann fragen, ob wir zurzeit dabei sind, eine andere Haltung und damit eine andere Kultur zu entwickeln. Für die beobachtbare Gegenwart trifft allerdings zu, was Dieter Lenzen der These vom „Verschwinden der Kindheit“

entgegensetzt: Dass Bilder von Kindern erwachsene Betrachter anders erregen als Bilder von Erwachsenen (Lenzen 1985: 37).

Wir können aus der eher pragmatischen Annäherung einige Feststellungen treffen und einige Fragen formulieren:

1. Kinder begegnen uns in der Form eines naturgegebenen Unterschiedes zu Erwachsenen und sie begegnen uns in der Form eindeutig kulturell definierter Unterschiede. Die Frage ist, wie sich das eine zum anderen verhält.
2. An Kindern ist eine biologische Tatsache evident, die für alle Lebewesen gilt. Das ist die der Nachkommenschaft. Es gibt eine zeitlich nicht hintergehbare Erscheinung. Kinder folgen ihren Eltern immer zeitlich nach. Der Zeitverlauf ist nicht umkehrbar. Die Frage ist, wie eine Kultur mit dieser Tatsache umgeht. Sie kann grundsätzlich das Neue (Junge) als defizitär gegenüber dem Vorhandenen (Alten) begreifen oder als Potenzial nicht ausgeschöpfter Möglichkeiten. Die Zukunft, die sich eine Kultur denkt, wird davon bestimmt. Zukunft kann als Fortsetzung der Gegenwart gedacht werden oder als Bruch mit der Gegenwart.
3. Je nachdem, wie eine Kultur diese Frage beantwortet, gestaltet sie ihr pädagogisches und funktionales Verhältnis zu Kindern. Abhängig davon, wie weitgehend sie diesen Zusammenhang reflektiert hat, wird sie das Verhältnis von pädagogischem (intentionalem, also reflektierten Verhalten gegenüber Kindern) und sozialisatorischem (also pädagogisch nicht reflektiertem, aber sozialisatorisch wirksamen) Verhalten bestimmen. Die Frage ist u.a., ob die Kindheitsforschung ein Paradigma beschreibt, dass in der Lage ist, dieses Verhältnis zu diskutieren.
4. Kinder sind Paradigma für Entwicklung. Jede Entwicklungstheorie operiert mit einer Zeitleiste, deren Abfolge nicht umkehrbar ist. Ganz gleich, wie die Entwicklungstheorie im Einzelnen aussieht, wie sie zum Beispiel das Verhältnis von Anlage und Umwelt bestimmt: jede Entwicklungstheorie (oder Evolutionstheorie) benötigt einen Anfang. Das Problem jedes möglichen Anfanges besteht darin, dass dieser Anfang empirisch nicht beschreibbar ist. Der Anfang ist eine notwendig spekulative Setzung. Da jedes neugeborene Kind ein offensichtlicher Anfang ist, eignet sich das Kind als Symbol des Anfangs für jede Entwicklungstheorie. Generell gibt es in Kulturen, die Zeit linear denken, zwei Möglichkeiten, Entwicklung zu denken: Als Entwicklung zum Guten hin (Fortschrittsgeschichte) oder zum Schlechten (Verfallsgeschichte). Je nachdem, wie ei-

ne Kultur ihre eigene Entwicklung versteht, wird sie die Differenz von Kindern und Erwachsenen auffassen.²

5. Es gibt aber auch die Möglichkeit, das menschliche Leben nicht im Zuge einer Entwicklung zu verstehen, Zeit als nicht linear aufzufassen, sondern als kreisförmig. Hier begegnen einem dann völlig andere Vorstellungen vom Kind. Keine Kultur kann die Tatsache der Nachkommenschaft leugnen. Aber das zwingt sie nicht, auch einen Unterschied zwischen Kindern und Erwachsenen zu machen, der über die Zeit hinausgeht, die die Nachkommenschaft noch zu ihrer „zweiten Geburt“ braucht. Dies ist die Zeit, die Kinder benötigen, bis sie sich selbst ernähren können.
6. Für alle Kinder dieser Welt, wenn auch für alle unterschiedlich, dürfte gelten, dass sie in einer Welt aufwachsen, die einen Unterschied zwischen „Kind“ und „Nicht-Kind“ vornimmt. Die Erwachsenen mögen darüber diskutieren, ob diese Unterscheidung von Natur aus gegeben ist oder ob Kindheit entdeckt oder erst erfunden wurde. Für Kinder ist diese Unterscheidung, selbst dort, wo die Erwachsenen über ihre Aufhebung diskutieren, Teil der „Natur“ ihrer Umwelt.
7. In Deutschland ist Kindheit Schulkindheit. Hier kann man davon ausgehen, dass alle Erwachsenen Kindern gegenüber entsprechend einer Konstruktion handeln, die ihren kulturellen und gesellschaftlichen Niederschlag in dem findet, was die Erziehungswissenschaft „Entwicklungstatsache“ nennt. Kinder werden als zu Erziehende aufgefasst – unabhängig davon, was unter Erziehung im Einzelnen verstanden werden mag. Es scheint aussichtslos, in Deutschland einem in diesem Sinne „nicht-erzogenen Kinde“ begegnen zu wollen. Dass es erzogen wird, gehört zu den Umwelterfahrungen eines Kindes. Erziehung ist eine kulturelle Tatsache. Die Kindheitsforschung kommt an dieser Tatsache nicht vorbei.

Grundsätzlich ist Dieter Lenzen zuzustimmen, wenn er darauf hinweist, dass, wenn über Kinder gesprochen wird, es Erwachsene sind, die über Kinder reden. In den Reden und in den Bildern werden nicht Kinder gezeigt, sondern „das Konzept Kindheit in den Köpfen dieser Erwachsenen“ (Lenzen 1985: 37). Daran ändert sich auch nichts, wenn Kinder über ihre Vorstellungen von Kindheit und Erwachsensein befragt werden. Generell kann man also sagen: Kindheit ist ein Konstrukt von Erwachsenen. Dies ist der eine Aspekt. Der andere ist

2 Dieter Lenzen unterscheidet sechs Hauptauffassungen über die Geschichte der Kindheit: Kindheitsgeschichte als Verfallsgeschichte, als Fortschrittsgeschichte, als Klassengeschichte, als Dokumentation der Erziehungsgeschichte, als geschichtslose Erziehungskritik, als Demarkationsgeschichte. An allen bemerkt er ihre Parteinahme für die Kinder und fordert stattdessen ein Interesse für das „Menschliche ohne Emphase“ (Lenzen 1989).

aber ebenfalls festzuhalten: Die Konstruktionen von Erwachsenen sind nicht beliebig. Solange Konstruktionen (zumindest) wissenschaftlich argumentativ vertretbar sein wollen, müssen sie sich begründen lassen durch einen Bezug auf evidente Tatsachen. Konstruktionen haben ihre Grenzen zum Beispiel in leiblichen Gegebenheiten. Konstruktionen lassen sich von daher am ehesten begreifen als Deutungsversuche in der Spannung von leiblichen (natürlichen und evidenten) Gegebenheiten und der Notwendigkeit der Erklärung dieser evidenten Gegebenheiten. Die Konstruktion des Kindes ist von daher immer der Versuch, für Zusammenhänge eine Erklärung (oder eine Geschichte) zu erfinden, die sich nicht erklären lässt.

„Kind“ als Begriff

Generell gibt es zwei Arten von Begriffen. Es gibt jene, über die sich eine Kultur einig ist, dass die diesen Begriff bezeichnenden Phänomene vorhanden sind. Dies ist unabhängig davon, wie man sie nennt, wie man sie beschreibt oder welche Ursache-Wirkungszusammenhänge auf sie anwendbar sind. Der Begriff „Stein“ gehört zu dieser Kategorie. Es gibt eine Vielzahl von Steinen, sie werden in unterschiedlichen Sprachen unterschiedlich benannt und es gibt in der Geschichte der Geologie eine Diskussion über die Entstehung von Steinen. Das Phänomen „Stein“ ist aber evident. Evident meint hier: Der Begriff „Stein“ markiert einen kategorialen Unterschied zwischen in der Natur beobachtbaren Phänomenen – im Unterschied zu dem Begriff „Holz“. Dies gilt auch, obwohl sich im Detail darüber streiten lässt, ob es sich bei einem bestimmten Gegenstand um versteinertes Holz handelt oder verholztes Gestein. Begriffe dienen hier der Unterscheidung zwischen natürlichen Phänomenen.

Anders ist dies etwa bei dem Begriff „Familie“. In Deutschland macht es Sinn, den Lebenszusammenhang „Familie“ von anderen Lebenszusammenhängen (Sippe, Clan) abzugrenzen. Dies gilt aber nicht für alle Kulturen. Ein Zusammenleben von Menschen ist denkbar ohne die Bildung einer Familie. Eine kulturorientierte Studie wird folglich bei einer anderen Kultur zunächst prüfen müssen, ob es in deren Organisation des Zusammenlebens so etwas wie eine Familie gibt. Es gehört zu den grundsätzlichen methodischen Fehlern der frühen Ethnologie, die Begriffe der eigenen Kultur einfach auf fremde Kulturen anzuwenden. „Familie“ ist also kein naturgegebenes Phänomen, sondern ein kulturelles. Eine bestimmte Kultur (zum Beispiel die deutsche) organisiert Zusammenleben u.a. in Form von Familien und der

Begriff „Familie“ unterscheidet damit diese Form von anderen Formen des Zusammenlebens.

Begriffe sind also daraufhin zu unterscheiden, ob sie sich auf natürliche oder kulturelle Zusammenhänge beziehen.

Die Diskussion ist deshalb nicht ganz einfach, weil kulturelle Begriffe neben anderen Aspekten Ausdruck von Definitionsmacht sind, d.h. Ausdruck von Machtverhältnissen. Am deutlichsten ist dies in der Diskussion der letzten Jahrzehnte um den Begriff „Geschlecht“ geworden. Am Ende des 20. Jahrhunderts kann kein Autor, der beansprucht, ernst genommen zu werden, von einer „natürlichen Bestimmung der Frau oder des Mannes“ sprechen. Es ist deutlich geworden, dass das, was unter Geschlecht verstanden wird, kulturell geprägt ist. Kulturelle Begriffe haben die Besonderheit, dass sie auf die Realität zurückwirken. Die in einer Kultur vorhandenen Vorstellungen über Geschlecht prägen auch die Handlungen.

Der Begriff „Kind“ gehört wie der Begriff „Geschlecht“ zu jenen kulturellen Begriffen, die in der Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Natur und Kultur stehen. Dies unterscheidet ihn von solchen Begriffen wie „Stein“ (bloße Natur) und „Familie“ (bloße Kultur). Dabei stellen sich immer zwei Fragen. Die eine bezieht sich auf die Bedeutung naturgegebener Unterschiede, die andere darauf, ob diese Unterschiede überhaupt eine Bedeutung haben. Biologisch kann man von Menschen sagen, dass sich im Großen und Ganzen ihr Alter an ihrem Körper ablesen lässt. Kleine Kinder sind klein, hoch aufgeschossene Kinder lassen sich an ihrer Gestalt als Kinder erkennen. Biologisch gibt es ein Ende des Längenwachstums und einen Gestaltwandel. Beides zusammen ist als Herausforderung begreifbar, diese Änderungen in Begriffe zu fassen, also kulturell mit Bedeutungen zu versehen. Zu den evidenten Gegebenheiten gehört auch das Wissen, dass sehr kleine Kinder nicht ohne die Hilfe älterer Menschen überlebensfähig sind. Da feststeht, dass evolutionsgeschichtlich die Menschen als Gattung überlebt haben, muss sich in jedem individuellen Fall ein Mensch in einer besonderen Weise um ein neugeborenes Kind gekümmert haben. Der Philosoph Jonas führt aus, dass auch die vielfältigen Verletzungen (Erstgeburtstod, Kindstötung, Kindesaussetzung etc.) nichts an der Evidenz dieses Anspruches ändern. Das Kind ist nach Hans Jonas „Urgegenstand“ der Verantwortung, es ist ontisches Paradigma für den Zusammenfall von „ist“ und „soll“. Das Neugeborene richtet unwidersprechlich ein Soll an die Umwelt, nämlich sich seiner anzunehmen:

„Ich sage ‚unwidersprechlich‘, nicht ‚unwiderstehlich‘: denn natürlich läßt sich der Kraft dieses wie jedes Soll widerstehen“ (Jonas 1984: 235).

Man kann sich, macht Jonas deutlich, diesem Anspruch widersetzen, man kann ihm aber nicht widersprechen. Jedes Widersetzen erfordert eine Begründung. Wäre dies anders, so ließe sich die Abfolge der Generationen, die Tatsache der Existenz von Gattungen wie der des Menschen nicht erklären.³ Mit „Evidenz“ ist hier die Erfahrung eines jeden Menschen bei der Begegnung mit einem neugeborenen Kind gemeint. Eine Evidenz schafft – anders als der Duden behauptet – keine Klarheit. Evidenz meint eine unhintergehbare Erfahrung, die allererst der Aufklärung bedarf. Evidenzen sind Anlass für Begriffe.

Das Kind als zu versorgendes Neugeborenes ist eine Möglichkeit, wie die Natur Fortpflanzung und Sicherung der Art organisiert. Es gehört zu den durch die Evolution hervorgebrachten Gewissheiten, dass es keine Lebewesen-Gattung gibt, die sich nicht fortpflanzt, also dafür sorgt, dass das zeitliche Ende eines Individuums gattungsgeschichtlich durch die Geburt eines am Anfang seines Zeitlimits stehenden Wesens überwunden wird. Eine Form begegnet uns in Menschenkindern. Sie sind nach ihrer Geburt nicht allein lebensfähig, sondern bedürfen einer intensiven Betreuung.

Dieser Anfang, die Tatsache, dass es einen Anfang gibt, gibt dem Begriff des Kindes eine völlig andere Bedeutung als zum Beispiel anderen kulturellen Begriffen, wie dem der Frau oder des Mannes.

Die Frauen- oder Männerforschung kann sich mit der kulturellen Bedeutung einer Differenz beschäftigen. Dies kann auch zum Ergebnis haben: Die biologische Differenz ist kulturell zu vernachlässigen.

Für die Kindheitsforschung ist dies nicht möglich. Jedenfalls solange die Evolutionstheorie die herrschende Rahmentheorie bildet. Denn das Kind kommt – gewissermaßen – aus dem Nichts. Jede Theorie der Entwicklung muss notwendig einen Anfang setzen und versuchen, die Phasen der Entwicklung als in sich konsistent zu beschreiben.

Immer, wenn von dem Kind die Rede ist, schwingt eine erkenntnistheoretische und philosophische Debatte mit. Es gibt keine Möglichkeit, das Kind als Menschenkind losgelöst von den Vorstellungen über den Menschen zu diskutieren. Die Vorstellung vom Kind ist in diesem Sinne notwendig normativ. Damit ist gemeint: Es ist nicht möglich, einen Begriff vom Kind zu formulieren, der keine Anteile an Sollens-Vorstellungen hat und in der Lage ist, das bloße Sein vom Sollen zu unterscheiden. Anders gesagt: Jede Kindheitsforschung trifft in dem

3 Biologen formulieren dies in dem Sinne, dass sich Gene durchsetzen. Es fragt sich aber, ob Gene einen Sinn für Geschichte haben können. Von daher tendiere ich dazu, phänomenologisch zu argumentieren: Zwischen Erwachsenem und neugeborenem Kind besteht ein leiblicher Bezug, der auf der Seite des Erwachsenen eine bestimmte leibliche Antwort auf den Leib des Kindes erzwingt.

Kind, das sie erforscht, auch auf die eigenen Wünsche, Vorstellungen und Weltbilder, weil in der Behauptung, dass es ein Kind gäbe, bereits eine Entscheidung, eine Norm enthalten ist.

Für den Begriff des Kindes bedeutet dies ganz praktisch, dass er in eine Vielzahl von Aspekten, Facetten und miteinander zusammenhängenden Beziehungen explodiert. Denn das Kind, so kann man es auch sagen, ist gleichzeitig immer Tatsache und Symbol.

Konkrete Methoden

Eine der üblichen Vorstellungen über Methoden formuliert Jürgen Friedrichs:

„Dabei kann man die Methoden der empirischen Sozialforschung als Kanon von Verfahren begreifen, als eine ‚box of tools‘, die unabhängig vom Problem, den Grundlagen und Theoremen der Sozialwissenschaft benutzt werden“ (Friedrichs 1990: 13).

Friedrichs hält diese Auffassung für ungerechtfertigt und stellt dagegen, dass alle Wissenschaften abhängig von den Problemen der Disziplin Methoden entwickeln, um bestimmte Fragen untersuchen oder bestimmte Probleme lösen zu können (ebd.). Er schreibt unter Berufung auf Bönisch:

„Für eine Explikation des Begriffs ‚Methode‘ ist also wesentlich, daß ‚Methode‘ einen Prozeß kennzeichnet, der auf ein bestimmtes Ziel ausgerichtet ist bzw. ein System von Regeln umfasst, das diesen Prozeß festlegt“ (Bönisch zit. n. Friedrichs 1990: 14).

Eine Methode ist danach eine Explikation einer Logik eines Regelsystems in Bezug auf die Frage der Tauglichkeit des Regelsystems für das gesteckte Ziel. Zwischen Zielformulierung (Erkenntnisinteresse) und Regelsystem muss eine plausible Beziehung bestehen. Die Interpretation von Daten muss eine Antwort auf die gestellte Frage geben können und nicht etwa eine Antwort auf eine andere Frage. Methodologie kann man dann als Lehre bezeichnen, die die Plausibilitätsregeln kontrolliert.

Friedrichs begründet diese Abkehr von einem naiven Positivismus u.a. damit, dass auch jede Wissenschaft ein Teil der Gesellschaft ist und damit auch Methoden ein offener Kanon sind, der nicht zu entdecken ist, sondern sich entwickelt. Beobachter und der Gegenstand der Beobachtung sind ineinander verwickelt.

Ein großer Teil empirischer Forschung versucht unter dem Begriff der „Objektivität“ den Einfluss des Beobachters dadurch auszuschalten, dass er diesen Einfluss als „Störung“ definiert und versucht, diese Störungen, soweit es geht, auszuschalten. Am Beispiel der Beobachtung von Kindern in einem Labor soll dies angedeutet werden.

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 festgefügt und konstanten allgemeinen Merkmalen finden lassen. Dies kann sich auf Interaktionsmuster zwischen Mutter und Kind beziehen, auf entwicklungspsychologische Gegebenheiten, zum Beispiel die 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 erster Ordnung. 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. Ein Problem ist, wie gesagt, dass es sich nicht um eine sog. „natürliche Situation“ handelt und damit der Transfer auf Alltagszusammenhänge eigener theoretischer Anstrengungen bedarf, was aber häufig unterbleibt.

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 der naturwissenschaftlichen 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.

Unabhängig davon, welche Position in den Naturwissenschaften zutreffend sein mag, für die Beobachtung von Menschen gilt, was Litt wie folgt formuliert:

„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: 76).

Unabhängig von der Diskussion über die Zulässigkeit dieser Subjekt-Objekt-Korrelation für die Naturwissenschaften 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 dieses sein nicht-räumliches Sein sonst benennen mag“ (Litt 1952: 73).

Im Sinne Litts 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 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.

Jede „Beobachtung“ von Verhalten – auch jene 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 kulturelle 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. Der Versuch, Störungen zu vermeiden, führt zu anderen Arten von „Störung“. Diese Störungsarten sind zulässig, wenn sie die gestellte Frage nicht oder nicht wesentlich beeinflussen. Dies trifft für einen großen Teil der psychologischen Forschung dann zu, wenn sie nicht den Anspruch erhebt, etwas über das Kind als Subjekt aussagen zu wollen; wenn sie also das beobachtete Kind nur als Beispiel oder Beleg nimmt für die Plausibilität der theoretischen psychologischen Konstrukte. Der Begriff der „Intelligenz“ kann dafür als Beispiel herangezogen werden. „Intelligenz“ ist ein theoretisches Konstrukt der Psychologie, das im Rahmen psychologischer Theorien sinnvoll ist. Und zwar deshalb, weil definiert ist, was unter Intelligenz zu verstehen ist – und dies in Abgrenzung zu anderen psychologischen Begriffen.

Abhängigkeit des Ergebnisses von der Methode

Hanns Petillon hat in seiner Untersuchung „Das Sozialleben des Schulanfängers“ (1993) Mädchen und Jungen zu drei Zeitpunkten befragt: Kurz nach der Einschulung, am Ende des 1. Schuljahres und am Ende des 2. Schuljahres. Die Interviewer hospitierten zunächst einige Wochen in den Klassen. Die Befragungen selbst fanden dann als Ein-

zelbefragungen in einem gesonderten Raum statt. Benutzt wurden unterschiedliche Befragungsmethoden. Mithilfe von Smiley-Figuren (fröhlich, traurig, ängstlich, wütend) wurden die Kinder aufgefordert: „Kannst du mal 'ne Geschichte erzählen, wo du in der Schule fröhlich warst?“ (a.a.O.: 35ff.) Diese Erzählungen der Kinder wurden mithilfe eines Kassettenrekorders aufgenommen. Außerdem wurden den Kindern Fotos der Mitschülerinnen und Mitschüler vorgelegt, damit sie anhand der Fotos über ihre Freundschaftsbeziehungen sprechen konnten, und es wurden kleine gezeichnete Szenen gezeigt, die wiederum zum Erzählen über verschiedene Beziehungsprobleme anregen sollten.

Unter dem Aspekt, welche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen sichtbar wurden, schreibt Petillon in der Zusammenfassung:

„Die Beziehung zwischen Jungen und Mädchen scheint dadurch gekennzeichnet, daß sich die beiden Geschlechter von Schulbeginn an in den meisten Fällen ignorieren. Nur selten kommt es zu gegenseitigen Nennungen. Auch im Konfliktbereich sind die Mädchen von dem aggressiven Verhalten der Jungen kaum betroffen. Zum Schulbeginn scheint sich eine Entwicklung fortzusetzen, die sich bereits zum Ende der Kindergartenzeit abzeichnet; Mädchen und Jungen grenzen sich voneinander ab“ (a.a.O.: 117).

Ungefähr gleichzeitig haben Gertrud Beck und Gerold Scholz (Beck/Scholz 1995a und 1995b) eine Langzeitstudie durchgeführt und sind – in diesem Aspekt – zu einem völlig entgegengesetzten Ergebnis gekommen: Wichtige Themen wie Konkurrenz, Liebe und Sexualität, Freundschaftsbeziehungen durchziehen den gesamten Schultag sowohl bei der Arbeit an den Gruppentischen als auch beim Spiel und in der Pause. Und dies schon im 1. Schuljahr:

„Ayse und Özgül arbeiten zusammen im Wörterheft. Es wird diskutiert, was man zu welchem Bild malen soll und wo das jeweilige Bildchen hin soll [...] Ayse: ‚Was ist ein Ast?‘ Özgül: ‚Stock, Baum, Stock mit Blättern dran, nicht ganz viele.‘ [...] Jan: ‚Singh, du liebst Nina.‘ Singh: ‚Nina liebt Lukas. Guck mal, ich bin erster fertig!‘ (Letzteres zu Ayse) Ayse: ‚Egal! Du willst ja nur erster sein.‘ Özgül: ‚Es muß schön sein!‘ Singh: ‚Ist ja schön!‘ [...] Özgül zu Sida: ‚Guck mal!‘ Sie hält ihr Ayses Stift hin, der auf einer Seite abgeflacht ist vom großflächigen Malen. Ayse spielt Lippenstift damit. Jan: ‚Nina liebst du den Ole? Ole, die Nina liebt dich. Lukas, die Nina hat gesagt, daß sie den Ole liebt!‘ Das alles laut über drei Tische [...] Jan: ‚Alle herhören, ein paar Jungen sind in die Mädchen verliebt!‘ Jan organisiert ein ‚Hackspiel‘ für die Pause, das er auf Nachfrage wie folgt erklärt: ‚Da nimmt einer eine Hacke und haut einen mitten durch, und dann muß der weitermachen‘ (also eine Art Nachlaufspiel). Er sucht ein paar Mädchen zum Mitmachen, Özgül meldet sich, Said will Katrin mitmachen lassen. Özgül und Ayse organisieren, daß alle Mädchen sich zum Mitmachen melden“ (Protokoll GB 23.3.1990).

Wie erklärt sich der Unterschied zwischen den Ergebnissen? Theoretisch denkbar wäre, dass unterschiedliche Kinder halt unterschiedlich antworten. Plausibler scheint mir, von dem Unterschied zwischen Befragung und Beobachtung auszugehen. Die Beobachtung führt zu anderen Ergebnissen als die Befragung, weil niemand das sagt, was er tut – auch Kinder nicht. Zwischen dem Reden und dem Handeln klafft eine Differenz, die methodisch auch nicht einzuholen ist. Dies gilt besonders für ein so sensibles Thema, wie das nach dem Verhältnis zu dem anderen Geschlecht.

Kulturorientierte Kindheitsforschung

Konsens ist, dass das Verhältnis der Generationen, sowie „die zugrundeliegende Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen selbst, kulturell verankert [ist]“ (Honig u.a. 1999: 22).

Wenn aber nicht nur die Deutung des Verhältnisses zwischen Kind und Erwachsenem, sondern (auch) die Gegebenheit der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen kulturell gegeben ist, dann kann sich die Kindheitsforschung nicht nur mit dem historischen Wandel des Diskurses über Kinder und Kindheit beschäftigen, sie muss vielmehr die Entstehung dieses Diskurses selbst in den Blick nehmen.

Unter dem Begriff einer „historischen Anthropologie“ wird die These vertreten, dass es nicht möglich sei, Aussagen über „den Menschen“ zu treffen, sondern nur Aussagen darüber, wie der Diskurs über Menschen geführt wird (Wulf 1994).

Dies macht die Kindheitsforschung innerhalb einer bestimmten Kultur zu einem Thema, das einer kulturorientierten Rahmentheorie bedarf, wenn die Forschung nicht immer wieder neu einer Bestätigung der kulturell festgelegten Bilder von Kind und Kindheit aufsitzen soll. Ein entscheidender Gegenstand dieser Kulturtheorie unter der Frage nach Kind und Kindheit ist deshalb, wie eine bestimmte Kultur mit der Spannung von Natur und Kultur umgeht.

Ich kritisiere damit eine sozialwissenschaftliche Verkürzung der Kindheitsforschungsdebatte. Der sozialwissenschaftliche Zugriff fragt nach den gesellschaftlichen Gegebenheiten und Bedingungen für den Umgang mit einer Differenz. Er ist gewissermaßen tatsachenorientiert. Er unterschlägt dabei die symbolische oder mythologische Bedeutung des Kindes als eine wesentliche Gegebenheit für das Selbstverständnis einer Kultur. Wie eine Kultur Kinder und Kindheit auffasst, hängt nicht nur von gesellschaftlichen Verhältnissen ab. Grundlegende Ver-

änderungen der Auffassungen über die Differenz von Kindern und Erwachsenen verweisen auf grundlegende Veränderungen der Selbstdeutung einer Kultur. Die Beziehung zwischen Kind und Kultur – und das macht die Diskussion so kompliziert – ist wechselseitig: Die Kultur entwickelt eine bestimmte Auffassung der Differenz und gleichzeitig repräsentiert sie sich diese Auffassung an einer Repräsentation der Differenz. Kinder sind in unserer Kultur nicht nur Symbole für die Frage, wie aus einem kleinen Menschen ein Mitglied der Gesellschaft wird. Sie sind auch immer Symbole dafür, was den Menschen zum Menschen macht. In diesen Diskurszusammenhang gehört nicht nur die Gegenwart, gehören nicht nur Tatsachenbeschreibungen. Dazu gehören Gedanken über die Zukunft, gehört die Fantasie und gehören Normen und Wunschvorstellungen einer Kultur. Unter „Kultur“ ist ein Prozess zu verstehen, in dem die Mitglieder einer Kultur in einem gemeinsamen Produktionsprozess zu einem Verständnis darüber gelangen, was sie unter Kultur verstehen. Deshalb ist es Aufgabe der Kindheitsforschung, in ihrer Rahmentheorie Aussagen über Kinder und Kindheit unmittelbar zu verknüpfen mit einer Reflexion der Kinder- und Kindheitsvorstellungen der Erwachsenen. Die Rekonstruktion der Perspektive der Kinder ist angewiesen auf eine historische Dekonstruktion der Kinderbilder der Erwachsenen.

Es lässt sich vermuten, dass das ausgehende Mittelalter eine bestimmte kulturelle Leistung erbracht hat, nämlich die Konstruktion des pädagogischen Kindes. Für die Erwachsenen bedeutete diese Erfindung eine Dezentrierung. Sie durften sich fortan dem Kind gegenüber nicht mehr bloß leiblich/sinnlich verhalten, sie mussten, bei aller Nähe und Liebe zu dem Kind, alle ihre Handlungen unter die Normen des Pädagogischen stellen. Die Erwachsenen wurden zu gespaltenen Personen, wenn sie Kindern begegneten. Elke Liebs macht die innerpsychische Ambivalenz dieser Erfindung deutlich, wenn sie schreibt:

„Parallel zum Prozeß der Zivilisation werden Stationen deutlich, an denen sich der Bereich der ‚Kindheit‘ allmählich herauszubilden beginnt. Als soziales und kulturelles System, das in zunehmendem Maß die Welt von Kindern und Erwachsenen auseinanderdividiert, dient er dabei zugleich als Vorwand für die ambivalenten Projektionen der Erwachsenen, die diesen Bruch verschleiern oder rückgängig machen möchten. In diesem Sinne sind sie immer beides: Täter und Opfer“ (Liebs 1986: 17).

Diese innerpsychische Veränderung der Erwachsenen lässt sich nun allerdings als historisches Ereignis interpretieren. Dieser „Bruch“ wird zur Grundlage der Beziehung von Erwachsenen zu Kindern. Die Ursachen für diese Veränderung können nicht in der Beziehung von Kindern und Erwachsenen gesucht werden. Sie können nur gesucht

und gefunden werden, indem man nach den Veränderungen der Welt der Erwachsenen fragt. Der „Bruch“ ist historisch entstanden und kann seine Ursache nur in Veränderungen haben, die so wichtig waren, dass sie das Selbstverständnis einer Kultur zu verändern in der Lage waren. Man kann auch sagen: die so wichtig waren, dass sie eine Kultur dazu bewegten, ihr eigenes Selbstverständnis grundlegend zu verändern.

Beim Übergang zwischen Mittelalter und Neuzeit lassen sich mindestens zwei revolutionäre Veränderungen der Welt der Erwachsenen ausmachen: die Durchsetzung von Schriftlichkeit und die Durchsetzung naturwissenschaftlichen Denkens. Dies trennt Kinder und Erwachsene. Die Trennung wurde nicht erfunden. Sie hat sich durchgesetzt.

Erwachsene haben Zugang zu zwei Denk- und Wahrnehmungsweisen, die sich von denen der Kinder unterscheiden. Erwachsene können lesen und schreiben und sie können in Modellen denken. Mit „Können“ meine ich, dass sie es nicht notwendig tun. Idealtypisch ließe sich unterscheiden zwischen Kind und Wissenschaftler. Die Differenz zwischen Oralität und Literalität ist offensichtlich. Mit modellorientiertem Denken meine ich das Paradigma, wonach alle physischen Erscheinungen Regeln unterliegen, die einheitlich gelten. D.h., es handelt sich um eine Ordnungsvorstellung, die symbolisch konstruiert ist und sich nicht aus Erfahrungen ableiten lässt. Die zentrale Wissenschaft dieser symbolischen Ordnung ist die Mathematik.

Schriftlichkeit

Kerckhove schreibt in „Schriftgeburten“: „Ich behaupte vielmehr, daß Schrift grundlegend die Art und Weise des Denkens verändert“ (Kerckhove 1995: 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 aufge-

fasst 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.

Naturwissenschaftliches 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 mir 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. Ich nenne sie lieber in Anlehnung an Langer kindspezifische symbolische Transformationen (Langer 1965). Diese symbolischen Transformationen sind dann eher präsentativ als diskursiv. 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 Kulturen in Kontakt standen, so wenig lassen sich bei Kindern Reinformen präsentativer Symbolik finden; und bei Erwachsenen, auch nicht bei Wissenschaftlern, Reinformen diskursiver Symbolik.

Literatur

- Baacke, Dieter (1989)²: Die 6- bis 12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bateson, Gregory (1985): Eine Theorie des Spiels und der Phantasie. In: Ders.: Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 241-261.
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995a): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien- und Praxisbuch. Frankfurt/M.: Cornelsen-Scriptor.
- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995b): Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbek: Rowohlt.
- Deckert-Peaceman, Heike/Scholz, Gerold (2016): Vom Kind zum Schüler. Diskurs-Praxis-Formationen zum Schulanfang und ihre Bedeutung für die Theorie der Grundschule. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Dennison, George (1971): Lernen in Freiheit. Aus der Praxis der First Street School. Frankfurt/M.: März.
- Devereux, Georges (1967): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München: Hanser.
- Friedrichs, Jürgen (1990)¹⁴: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (1999): Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim/München: Juventa, S. 9-32.
- Jonas, Hans (1984): Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kerckhove, Derrik de (1995): Schriftgeburten. Vom Alphabet zum Computer. München: Wilhelm Fink.
- Langer, Susanne K. (1965): Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt/M.: Fischer.
- Lenzen, Dieter (1985): Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten. Reinbek: Rowohlt.
- Lenzen, Dieter (1989): Kindheit. Stichwort in: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek: Rowohlt, S. 845-859.
- Liebs, Elke (1986): Kindheit und Tod. Der Rattenfänger-Mythos als Beitrag zu einer Kulturgeschichte der Kindheit. München: Wilhelm Fink.
- Litt, Theodor (1952): Naturwissenschaft und Bildung. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Merkens, Hans (1984): Teilnehmende Beobachtung und Inhaltsanalyse in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Muchow, Martha/Muchow, Hans Heinrich (2012/1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. In: Der Lebensraum des Großstadtkindes, hrsg. von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig. Neuausgabe. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 75-160.
- Petillon, Hanns (1993): Das Sozialleben des Schulanfängers. Die Schule aus der Sicht des Kindes. Weinheim: Juventa.

- Piaget, Jean (1980): Das Weltbild des Kindes. Frankfurt/Berlin/Wien: Klett-Cotta.
- Rauterberg, Marcus (2010): Muriells Schnecke – Überlegungen zur fotografischen Beobachtung eines kindlichen Umgangs mit „Welt“ und deren möglicher Bedeutungen. In: Schäfer, Gerd E./Staeger, Roswitha (Hrsg.): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Ethnographische und phänomenologische Beiträge zur Bildungsforschung. Weinheim/München: Juventa, S. 247-255.
- Renz-Polster, Herbert (2018): Die Kindheit ist unantastbar. Weinheim: Beltz.
- Scholz, Gerold (2009): Woher weiß das Kind, was es sagen soll? Über die Beziehung zwischen Generation und Institution. In: de Boer, Heike/Deckert-Peaceman, Heike (Hrsg.): Kinder in der Schule. Zwischen Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229-244.
- Schulz von Thun, Friedemann (2008)⁴⁸: Miteinander Reden. Bd. 1: Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt.
- Siegert, Michael T. (1986): Adult elicited child behavior: The paradox of measuring social competence through interviewing. In: Cook-Gumperz, Jenny/Corsaro, William A./Streeck, Jürgen (Hrsg.): Children's worlds and children's language. Berlin/New York/Amsterdam: Mouton de Gruyter Verlag, S. 359-376.
- Strübing, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Thiemann, Friedrich (1989): Kontrolle rund um die Uhr. Kindheit wird zu einem Terrain das ständig überwacht wird. In: *enfant t. Zeitschrift für Kindheit*, Nr. 10 (1989), S. 10-11.