

Gerold Scholz

1995 (unver. Ms.)

Das Weltbild des Kindes

Überlegungen zur Erforschung kindlicher Perspektiven

Übersicht

Der Beitrag erläutert zunächst die beiden Begriffe aus dem Untertitel, nämlich Kind und Perspektive und skizziert anschließend das Interesse an einer Kindheitsforschung. Dem folgt eine Dekonstruktion erziehungswissenschaftlicher Strukturierung an drei Beispielen:

- Der Gleichsetzung von Kind und Schüler

- Der Einseitigkeit des Denkens der Moderne am Beispiel der Schrift-Perspektive und der naturwissenschaftlichen Perspektive des 19. Jahrhunderts. Beide Aspekte lassen sich zusammenfassen als historisch geprägte Mentalitäten der Neuzeit. Am Ende des 20. Jahrhunderts werden sie von neuen Entwicklungen abgelöst oder verändert. Angesichts neuer Medien und der Quantenphysik werden sie erkennbar als historisch geprägte Vorstellungen über Erkennen und Denken.

Im Anschluß daran beschäftigt sich der Beitrag mit methodischen Fragen.

Kind

"Kindheit bezeichnet in der deutschen Sprache mehrere Sachverhalte, die selten deutlich voneinander geschieden werden."¹

Als "Kinder" bezeichnen wir Menschen - auch Tiere -, 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.²

Der Begriff "Kind" bezeichnet als zweites Menschen von ihrer Geburt bis zu einem bestimmten Lebensalter. Als Demarkationsbegriff wird "Kind" dann abgelöst durch „Jugendliche“ oder "Jugendlicher". „Kind“ ist eine geschlechtsneutrale Bezeichnung. "Kind" meint hier "Kindesalter" als eine Lebensphase, die sich gewissermaßen naturgemäß ergibt. Drittens sprechen wir von Kindheit als persönlicher Kindheit im Sinne einer rückerinnerbaren Lebensphase im eigenen Lebenslauf. Spezifische Merkmale der eigenen Person oder bestimmte Situationen der Lebensgeschichte werden mit dem Begriff "Kindheit" verbunden, wobei der Demarkationsgedanke auf die Individualgeschichte angewandt wird.

Die vierte Bedeutung des Begriffes "Kindheit" umreißt den Sachverhalt, mit dem ich mich beschäftige: Kindheit als Strukturierungsprinzip.

Kindheit als Strukturierungsprinzip

Gegen eine kultur- und zeitunabhängige Bestimmung von Kindheit läßt sich einwenden, daß sowohl die Kindheit wie die Erziehung nicht als naturgegeben unterstellt werden kann, sondern selbst historisch und kulturell bestimmte Annahmen sind. "Kindheit", schreibt Dieter Lenzen, "ist weniger als soziale Wirklichkeit denn als mentales Konstrukt in den Köpfen Erwachsener zu sehen."³

¹ Lenzen 1989, S. 845.

² vgl. Stoffer 1964, S. 119.

³ Lenzen 1989, S. 855.

Dem Begriff "Kindheit" als Lebensphase des Menschenkindes in Unterscheidung zu "Erwachsenen" geht eine andere Unterscheidung voraus, die zwischen "Kind" und "Erwachsenem". Das Kind ist zunächst eine Tatsache. Es wird geboren, kommt als neues Mitglied in eine bereits bestehende Lebenswelt. Am Kind schließlich läßt sich Entwicklung beobachten. In diesem Sinne ist das Kind in jeder Kultur eine Tatsache. Welche Bedeutung diesen Gegebenheiten zugeschrieben wird, welche Folgerungen daraus gezogen werden, welche Ursachen zu ihrer Begründung herangezogen werden und wie sich daraus folgend Erwachsene gegenüber dem Kind verhalten, ist kulturbedingt und abhängig davon, zu welcher Wirklichkeit die Gegebenheit gemacht wird. Der Begriff "Kind" markiert insofern keine Tatsache, sondern eine Unterscheidung. Sie trennt "Kind" von "Nicht-Kind". Diese Unterscheidung ist relational. Die Begriffe Erwachsener und Kind sind voneinander abhängig. Das meine ich mit Strukturierungsprinzip: Kindheit ist ein Strukturierungsbegriff ebenso wie Frauen, soziale Schicht oder Klasse.

Perspektive

In der Einleitung zu dem Buch "Kinder. Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten" finde ich die folgende Aussage.

"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."⁴

Auch Leena Alanen kommt 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.“⁵

Ich zitiere weiter:

„Im Gegensatz dazu fordert die neue Kindheitsforschung, daß Kinder nicht nur als Forschungsobjekte gesehen werden, sondern als sprachbegabte Subjekte mit eigenen Erfahrungen und Wissensformen.“⁶

Leena Alanen nennt dies die die „Kinderfrage“ in bewußter Analogie zur „Frauenfrage“. Darin ist - im Sinne einer Perspektive - der Aspekt von Herrschaft angesprochen. „Perspektive“ meint: Eine Forschung, die Kindern zur ihrer „Sprache“ verhilft, die ihre konstruierte Machtlosigkeit angreift.

Dazu Leena Alanen:

„Es gilt also, das existierende Wissen über Kindheit und das vorherrschende Verständnis über das Leben von Kindern, über ihre Interessen und Bedürfnisse, sowie den ihnen zugewiesenen Platz und seine Bedeutung in der Ordnung moderner Gesellschaften zu kritisieren. Dadurch

⁴ Van de Loo/Reinhart 1993, S.7.

⁵ Alanen 1994, S. 93.

⁶ Alanen 1994, S. 94.

entsteht ein Bedarf an neuer und neuartiger Forschung, die von der Perspektive dieser speziellen Gruppe ihren Ausgangspunkt nimmt.“⁷

Diese Perspektive ist auch nicht eine, die bloß die Erzählungen der Kinder zu den Erzählungen der Erwachsenen hinzufügt. Aus meiner Sicht bedeutet eine Erforschung des Weltbildes des Kindes aus der Perspektive des Kindes das vorhandene Strukturierungsprinzip nicht nur zu kritisieren oder zu ergänzen, sondern grundsätzlich und vollständig umzugestalten. Die Dekonstruktion von Konstruktionen verweist nicht nur auf die dem Wissen zugrundeliegenden - zunächst unsichtbaren - Ordnungen, sondern verweist auf die Notwendigkeit der Veränderung dieser Ordnungen.

Eine Kindheitsforschung im Sinne einer Erforschung kindlicher Perspektiven weist dadurch, daß sie auf die Nichtberücksichtigung dieser Perspektive in der bisherigen Forschung zeigt, auf die Notwendigkeit einer anderen Forschung hin.

Kindheitsforschung ist deshalb keine Ergänzung zur vorhandenen Erziehungswissenschaft. Sie stellt vielmehr deren Strukturierungsprinzipien ebenso radikal in Frage wie zum Beispiel die Frauenforschung oder die Umweltbildung.

Zum pädagogischen Interesse an der Kindheitsforschung.

An Kindern interessiert mich das Spektrum an Wahrnehmungs- und Konstruktionsweisen, an Denk-, Handlungs-, und Gefühlsmöglichkeiten, das different ist zu denen der sie umgebenden Erwachsenenwelt.

Die Untersuchung von Kindern erweitert die Kenntnis über die Möglichkeiten des Wahrnehmens und Denkens. Das ist ein erkenntnistheoretisches Interesse danach, wie sich die Welt wahrnehmen und denken läßt. Denn kindliche Perspektiven sind nicht auf Kinder beschränkt.

Mein erziehungswissenschaftliches Interesse resultiert aus einem pädagogischen Problem. Wenn die vormoderne und die moderne Gesellschaft von einem Fortschritt der Kultur ausging, die nachfolgenden Generationen also jeweils auf den Schultern der vorhergehenden die Zukunft weiter gestalten sollten, so scheint mir die gegenwärtige Situation von der Unsicherheit über die Zukunft bestimmt zu sein. Es geht nicht darum, ob eine bestimmte Zukunft sich auch so wie gewünscht realisieren läßt, sondern darum, was überhaupt Zukunft ist. Es gibt den Verdacht, daß die Fortschreibung der bisherigen Entwicklung von Kultur und Zivilisation problematisch ist. Der Verdacht allein verändert das Verhältnis zwischen den Generationen. Der positive Aspekt der vorhandenen Unsicherheit könnte Offenheit sein. Offenheit für andere Wahrnehmungs- und Denkweisen und für Reflexion. Sich der möglichen Denkweisen zu vergewissern gehört dazu.

Didaktisch bin ich der Überzeugung, daß man Kinder kennen muß, wenn man Bedingungen schaffen möchte, damit Kinder lernen. Damit ist auch mein Verständnis von Schulpädagogik angedeutet. Die Kenntnis der Perspektive von Kindern gehört aus meiner Sicht zu den unhintergehbaren Wissensbeständen der Schulpädagogik.

Mein theoretisches Interesse habe ich bereits angedeutet: Die Erforschung kindlicher Perspektiven führt zu einer Neuformulierung der Theorie von Erziehung und Bildung. Zwei zentrale Strukturprinzipien geraten in den Blick, wenn man Kindheit nicht als natürliche Gegebenheit, sondern als Konstruktion betrachtet: Das Ausblenden der Perspektive der Kinder in bezug auf ihren Bildungs- und Erziehungsprozeß und die Durchsetzung historisch erworbener erwachsenenspezifischer Sichtweisen in der Interpretation des Kinderlebens.

⁷ Alanen 1994, S. 96.

Die eigene Erwachsenensicht, die nicht als historisch, sondern als natürlich ausgegeben wird, bestimmt den Erziehungs- und Bildungsprozeß.

Die Erziehungswissenschaft muß sich fragen, welche Kindheitskonstruktionen sie entwirft. Noch einmal anders formuliert: Da jedes Reden über Kinder nicht durch Kinder geschieht, sondern durch Erwachsene, bzw. als wissenschaftliche Rede, so muß sich diese Wissenschaft ihrer Redeweise vergewissern. Die Erforschung kindlicher Perspektiven hat die beiden Aufgaben: Aufzunehmen, was Kinder äußern und darüber zu reflektieren. Und: Darüber zu nachzudenken, wie diese Äußerungen wissenschaftlich wahrgenommen werden.

Dekonstruktion an drei Beispielen

Gleichsetzung von Kind und Schüler

Da fast alle Kinder heute Schulkinder sind, verschwimmt die Differenz zwischen Kind und Schüler. Da davon auszugehen ist, daß die jeweilige Umgebung die Antwort des Kindes bestimmt, ist für die Interpretation der Antwort die Umgebung zu berücksichtigen. Eine Analyse der Literatur unter der Überschrift Kindheitsforschung zeigt jedoch, daß vielfach Schüleräußerungen als Kinderaussagen gewertet werden. Notwendig ist aber genau diese Unterscheidung, ob Kinder in der Schule befragt werden oder außerhalb der Schule, ob sie als Kinder angesprochen worden sind oder als Schüler. Die Untersuchung kindlicher Perspektiven muß sich von der Orientierung an der Schule befreien. Unter anderem auch deshalb, weil nur auf diese Weise, die Schulpädagogik ihre eigene Aufgabe zu bestimmen vermag in der Unterscheidung zwischen schulischer und außerschulischer Lernkultur. Für die außerschulische Lernkultur läßt sich zunehmend auch für Grundschüler vermuten, was schon lange für Jugendliche anzunehmen ist: Die Gleichaltrigengruppe ist - vermittelt über die entsprechenden Medien der Kinder- bzw. Jugendkultur - zum wichtigen sozialisatorischen Faktor geworden. Die zunehmende Bedeutung außerschulischer Lernkulturformen nicht nur für Jugendliche sondern bereits für Kinder enthält eine Herausforderung an die Schule und die Schulpädagogik, die m.E. noch nicht überall gesehen wird und die systematisch übersehen wird, wenn man Kind und Schüler gleichsetzt.

Forschungspraktisch heißt dies eine stärkere Betonung der außerschulischen Kindheitsforschung.

Einseitigkeit des Denkens

Erwachsene haben Zugang zu zwei Denk- und Wahrnehmungsweisen, die sich von denen der Kinder unterscheiden. Erwachsene können Lesen und Schreiben und sie können wissenschaftlich, d.h., vor allem naturwissenschaftlich, denken. Mit "Können" meine ich, daß sie es nicht notwendig tun. Idealtypisch ließe sich unterscheiden zwischen Kind und Wissenschaft. Als "Erwachsene" bezeichne ich also Menschen, die literal sind und wissenschaftlich denken. Die Differenz zwischen Oralität und Literalität ist offensichtlich. Mit naturwissenschaftlichem Denken meine ich das Paradigma, wonach alle physischen Erscheinungen Regeln unterliegen, die einheitlich gelten. Das heißt, eine Ordnungsvorstellung, die symbolisch konstruiert ist und sich nicht aus Erfahrungen ableiten läßt. Die zentrale Wissenschaft dieser symbolischen Ordnung ist die Mathematik. Für die Erforschung kindlicher Perspektiven scheinen mir diese beiden Entwicklungen zentral, die mit dem Begriff "Neuzeit" verbunden werden. Das ist die Durchsetzung der Schriftlichkeit und die Durchsetzung naturwissenschaftlichen Denkens.

Schrift.

Ich stütze mich dabei auf Illich und Kerckhove, die merkwürdigerweise einander nicht kennen. Kerckhove schreibt in "Schriftgeburten": "Ich behaupte vielmehr, daß Schrift grundlegend die Art und Weise des Denkens verändert."⁸ 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. Die Ursache jener Entwicklung, die Illich und Kerckhove beschreiben, scheint banal. Es ist die Erfindung der Vokale. Die alphabetische Schrift verfügt über das Mittel, die Schrift von der Sprache zu trennen. Reale und symbolische Handlungen existieren trennbar voneinander, wobei die symbolische die reale determinieren kann. Kerckhove schreibt, was sich beim Lesenlernen beobachten läßt: "Die abendländische Zivilisation ist dadurch definiert, daß wir dank des Alphabets Sprache selbst in Form einer mentalen Schrift verinnerlichen konnten."⁹ Es ließe sich an vielen Beispielen zeigen, daß wir Sprache durch unser Schriftverständnis wahrnehmen. Ich verweise nur auf ein Beispiel und einen Zusammenhang, um die Differenz zwischen Literalität und Oralität zu veranschaulichen.

Eine Schrift ohne Vokale setzt voraus, daß man kennt, was man liest.

Der Zusammenhang besteht darin, daß nun jeder, der die Technik beherrscht, Sätze lesen kann, ohne sie verstanden haben zu müssen. Und das bedeutet, daß es die Möglichkeit gibt, sich nur mit Sätzen zu beschäftigen ohne die hinter dem Satz liegende Realität beachten zu müssen. Ich verschärfe die These von Susanne K. Langer, die auf die Repräsentationsfunktion von Zeichen hinweist und schreibt: "Wir gebrauchen sie (die Zeichen), um über Dinge zu sprechen, nicht um unsere Augen, Ohren und Nasen auf sie zu richten (...) In dieser Eigenschaft gebrauchte Zeichen sind nicht Symptome, sondern Symbole."¹⁰ Ich verschärfe sie dahingehend, daß ich sage, diese Symbole brauchen nicht mehr als Repräsentanten aufgefaßt zu werden. Die Beschäftigung mit diesen repräsentativen oder nicht-repräsentativen Symbolen ist aus meiner Sicht das, was Lange "diskursives Symbolisieren" nennt. 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.

Noch einmal didaktisch formuliert: Lesenlernen und schreiben lernen sind keine Einübung in eine Kulturtechnik, sondern die Initiation in einen anderen mentalen Raum. Sie bedingen und bewirken ein anderes Verständnis von Symbolen.

Kerckhove beschreibt die Durchsetzung des alphabetischen Symbolverständnisses am griechischen Theater:

"Wenn die Zuschauer jeweils zehn Stunden hintereinander an zehn aufeinanderfolgenden Tagen an den Aufführungen der panathenischen Festivitäten teilnahmen, mußten alle - auch die Analphabeten lernen, reale Handlungen von symbolischen zu unterscheiden."¹¹

⁸ Kerckhove 195, S. 23.

⁹ Kerckhove 1995, S. 33.

¹⁰ Langer 1984, S. 38f.

¹¹ Kerckhove 1995, S. 72.

Das Theater erzog zu dem Blickpunkt, den die Schrift verlangt. Den Blick nicht schweifen zu lassen, wie bei der Teilnahme an einem Volksfest, sondern auf die Zeilen zu schauen, ihnen in ihrer Linearität zu folgen und zu erfahren, daß es zwischen dem Text und dem Leser eine relative Autonomie gibt.

Dagegen: "Der orale Mensch wird vom Ohr, das die lebenswichtigen Informationen sammelt, dominiert: Er verfügt über einen 'Punkt des Hörens'. Da dieser 'Punkt des Hörens' inmitten der Realität selbst liegt, ist eine genaue und kategorische Unterscheidung zwischen Objektivität und Subjektivität, zwischen dem Ich und dem Anderen nicht möglich."¹²

Gertrud Beck und ich haben im Anschluß an unsere Langzeitstudie die These aufgestellt, daß Kinder in einer Beziehungswelt leben, d.h., die Welt als eine Welt von Beziehungen auffassen. Die Metapher des Hörens erklärt dann auch unsere zweite wichtige Erkenntnis: Die Fähigkeit von Kindern gleichzeitig verschiedenes tun zu können. Lesen läßt sich nur eine Zeile. Hören kann man dreidimensional.

Soviel zur Schrift.

Denken

Ich habe angedeutet, daß es außer einer diskursiven Symbolik eine Form der symbolischen Transformation gibt, die Susanne K. Langer präsentative Symbolik nennt. Ihr Buch, Philosophie auf neuem Wege - Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst ist 1943 im Original und 1965 auf deutsch erschienen. Erst jetzt, im Zuge der Diskussion ästhetischer Erfahrung und ästhetischer Bildung, wird es wahrgenommen. Allerdings immer noch nicht in einer Kindheitsforschung, die sich um eine Aufklärung der Verstehensweisen von Kindern bemüht.

In der Flut der Literatur zur Kindheitsforschung finden sich im Kontext der Diskussion um die Didaktik des Sachunterrichts eine Reihe von Studien, die das Verständnis von Kindern mit naturwissenschaftlich interpretierbaren Phänomenen untersuchen. Sie stellen vor allem die Fähigkeit von Grundschulkindern zu Analogiebildungen heraus. Untersucht wird die Differenz zwischen den Interpretationen der Kinder und denen der Naturwissenschaft. Diese Ansätze verbleiben in einem kognitivistischen Modell.

Sie unterstellen - im Kontext einer Definition von Sachunterricht als „conceptual change“ - die naturwissenschaftliche Sichtweise als die einzig richtige. Denken und Denkentwicklung erscheinen als ausschließlich kognitiv, an naturwissenschaftlicher Logik ausgerichtet möglich. Den Hintergrund für diese Einseitigkeit bildet die zweite historische Entwicklung, die zu einer Differenzierung von Kindern und Erwachsenen geführt hat: Die Durchsetzung naturwissenschaftlichen Denkens. Ich kann es mir nun kurz machen. In meinem Verständnis sind die Durchsetzung der Schriftlichkeit und die Durchsetzung naturwissenschaftlichen Denkens 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 gelehrte Physik behauptet - umgekehrt. Das Experiment setzt voraus, wonach es sucht. Wer dies nicht voraussetzen kann, muß anders suchen. Danach, ob der Mond hinter einem her läuft, ob die Erde eine Kugel sein kann oder wohin das ganze Wasser fließt, wenn der Ozean voll ist.

Die Perspektive von Kindern scheint mir also 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

¹² Kerckhove 1995, S. 88.

wissenschaftlichen Theorien sicher ist, diese Erklärungen Theorien nennen. Ich nenne sie lieber in Anlehnung an Langer kindspezifische symbolische Transformationen. Diese symbolischen Transformationen sind dann eher präsentative als diskursive. Das Wort "eher" meint den folgenden Zusammenhang. So wenig die Ethnologie im strikten Sinn des Wortes nicht-literale Kulturen gefunden hat, sondern immer nur Kulturen, die in irgendeiner Form mit literalen in Kontakt standen, so wenig lassen sich bei Kindern Reinformen präsentativer Symbolik finden. Und bei Erwachsenen, auch nicht bei Wissenschaftlern, Reinformen diskursiver Symbolik. Die eine Aufmerksamkeitsrichtung muß sich deshalb auf den Prozeß richten, der das Ausmaß der Vorherrschaft einer der beiden Formen bestimmt. Die Reinform ist also ein Konstrukt. Dies braucht man wohl zunächst.

Noch eine Bemerkung zum Gewinn dieser Betrachtungsweise. Sie verhindert eine Aufspaltung in Denken und Fühlen, sie berücksichtigt die zwei prinzipiellen Möglichkeiten des Erkennens, nämlich durch Wissenschaft und durch Kunst. Sie transzendiert die Einseitigkeit der bisherigen Forschung, die sich allein auf das Kind als kleinen Wissenschaftler bezogen hat. Sie berücksichtigt die Ergebnisse der modernen Hirnforschung und die gegenwärtige Methodendiskussion in der Physik.

Das Wichtigste ist mir allerdings, daß dieser Ansatz zur Beschäftigung mit konkreten Kindern zwingt. So deutlich der Begriff des Kindes nur als Konstruktion zu sehen ist, so deutlich ist auch, daß erst die theoretische Konstruktion des Kindes zu einer Aufmerksamkeit führt, die das einzelne, beobachtete Kind nicht als Konstrukt, sondern als unverwechselbares Individuum wahrnimmt. Eine in diesem Sinne durchgeführte Kindheitsforschung kann nicht mehr das Geschlecht des Kindes unterschlagen. Ich teile die Sicht, die Britta Rang in einem Aufsatz zu "Frauen und Weiblichkeit in pädagogischer Perspektive" formuliert hat: "Es geht um Gleichheit und Differenz, um Natur und Kultur, um Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit. In diesem schillernden, ambivalenten, nicht reduzierbaren Rahmen liegt die Chance, Fragen des Geschlechterverhältnisses und der Erziehung thematisieren und sich praktisch auf sie beziehen zu können. Und eben das leisten die gegenwärtigen Erziehungswissenschaften (noch?) nicht."

Methode

Für die Erforschung kindlicher Perspektiven halte ich eine ethnologische Methode mit ethnographischen Verfahrensweisen für erfolgreich.

Dan Sperber schreibt zum Verhältnis von Ethnologie und Ethnographie:

"Aufgabe der theoretischen Ethnologie ist es hingegen, die kulturelle Variabilität zu erklären. Wie jede Wissenschaft muß sie die Frage beantworten: Was ist empirisch möglich? Und infolgedessen: Was ist empirisch unmöglich? Wie jede andere Wissenschaft braucht sie Daten ... Aber eine Anhäufung von Daten macht noch keine Wissenschaft aus."¹³

In Bezug auf die Kindheitsforschung heißt dies, daß eine ethnographische Sammlung von Daten - wie wir sie im Moment in der Kindheitsforschung erleben - nicht ausreicht. Es bleibt die Frage, wie im Sinne einer historischen Anthropologie Erwachsene das Kind zum Kind machen. Es gibt auf die Frage, was das Kind zum Kind macht, keine eindeutige Antwort. Aber es gibt die Notwendigkeit, sie als Frage bestehen zu lassen, damit das in normative Erziehungshandlungen eingehende kulturelle Verständnis von Kindheit einer wissenschaftlichen Reflexion zugänglich bleibt. Die ethnologische Methode ist so auch anschlussfähig an die Erziehungswissenschaft.

¹³ Sperber 1989, S. 22.

Die ethnologische Perspektive hat ihren Stellenwert in einer Erziehungswissenschaft, die sich mit Erziehung als kultureller Tatsache beschäftigt. Sie ist kritisch gegenüber der Erziehungswissenschaft, weil sie diese wiederum als einen Faktor begreift, der den kulturellen Umgang mit der Erziehungstatsache prägt.

Aus einer ethnologischen Perspektive lassen sich normative Fragen nicht beantworten, wohl aber analysieren. Ein Mangel der Erziehungswissenschaft, auf den der ethnologische Blick aufmerksam macht, ist das Fehlen an Beobachtungen von Kindern, die versuchen, den Eigen - Sinn kindlicher Handlungen und Vorstellungen für Erwachsene verstehbar zu machen.

Damit handelt sich dieser Ansatz auch alle methodischen Probleme der Ethnologie ein. Sie lassen sich im Kern auf das Verhältnis von Distanz und Nähe reduzieren. Im Kind wird einerseits das prinzipiell andere gesehen. Dieses "andere" ist andererseits nur verstehbar, wenn es etwas gemeinsames gibt zwischen Beobachter und beobachtetem Kind. Damit zusammenhängend existiert das Problem einer nicht vorhandenen Reversibilität. Ich sagte schon: Alle über Kinder veröffentlichten Aussagen sind Interpretationen von Erwachsenen. Dies unterscheidet die Kindheitsforschung von der Frauenforschung. Es ist sicher zulässig und notwendig, Kinder als kompetente und informierte Partner anzuerkennen, wenn es darum geht, die relevanten Forschungsfragen über Kindheit zu bestimmen - wie Lena Alanen schreibt. Dennoch hat die Kindheitsforschung in weitaus schärferen Maße als zum Beispiel die Frauenforschung das Problem, daß es eine Hierarchie des Wissens gibt.

Diese Gegebenheiten zwingen zu einer hermeneutischen Reflexion. Ich sehe drei Voraussetzungen, die diese Reflexion möglich machen.

Dies ist erstens die Existenz einer geteilten Lebenswelt. Ich gebrauche den Lebensweltbegriff im phänomenologischen Sinne. Dies meint - im Unterschied zu dem Sprachgebrauch, der sich in der Schulpädagogik eingebürgert hat - 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. Dies in der Tradition von Merleau-Ponty.

Die zweite Bedingung 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 Langefeld heranzuziehen. Er wußte, daß das, was der Erwachsene von einem Kind weiß, einbezogen ist in einen wechselweisen Prozeß. In der Begegnung von Kind und Erwachsenen erfährt der Erwachsene so viel von dem Kind, wie auch das Kind von dem Erwachsenen erfährt. Um es anders zu formulieren: Gegenstand der Erforschung kindlicher Perspektiven ist nicht das Kind, sondern die Beziehung zwischen Kind und Beobachter. Das betrifft die "Störungen", die das Kind verursacht, indem es sich anders verhält, als es der Beobachter erwartet. Und es betrifft die eigenen Projektionen. Gerade das, was der Beobachter als "normal" empfindet, ist reflexionsbedürftig.

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

Um es ethnologisch zu formulieren: 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.

Literatur

- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbek 1995.
- Cook-Gumperz, Jenny/Corsaro, William A. (Hrsg.): Children's Worlds and Children's language. Berlin/New York/Amsterdam 1986.
- Devereux, Georges: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. München 1967.
- Illich, Ivan: Schule ins Museum. Phaidros und die Folgen. Bad Heilbrunn 1984.
- Illich, Ivan/Sanders, Barry: Das Denken lernt schreiben. Lesekultur und Identität. Hamburg 1988.
- Kerckhove, Derrick de: Schriftgeburten. Vom Alphabet zum Computer. München 1995.
- Langer, Susanne K.: Philosophie auf neuem Wege. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst. Frankfurt am Main 1984.
- Langeveld, Martinus J.: Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht. Eine Skizze. Heidelberg 1959.
- Leiris, Michel: Die Spielregel. Bd. 1: Streichungen. München 1982.
- Lenzen, Dieter: Stichwort „Kindheit“. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 2. Reinbek 1989, S. 845-859.
- Merleau-Ponty, Maurice: Die Prosa der Welt. München 1984.
- Papert, Seymour: Revolution des Lernens: Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt. Hannover 1994.
- Rang, Brita: Frauen und Weiblichkeit in pädagogischer Perspektive. Ein Beitrag zur Theoriegeschichte. In: Kurt Beutler u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt am Main 1994, S. 201-233.
- Sachs, Wolfgang: Der blaue Planet? Zur Zweideutigkeit einer modernen Ikone. In: Scheidewege. Jahresschrift für skeptisches Denken, Band I. (Jg. 23) 1993/94, S. 168-189.
- Scholz, Gerold: Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit. Opladen 1994.
- Schön, Donald A.: Educating the reflective practitioner. San Francisco 1987.
- Sperber, Dan: Das Wissen des Ethnologen. Frankfurt/New York 1985.
- Stoffer, Hellmut: Die Bedeutung der Kindlichkeit in der modernen Welt. München/Basel 1964.
- 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.