



Veröffentlichungsreihe der Technischen Universität Berlin:
Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im
Institut für Sozialwissenschaften (ISSN 1433-9218)

Forschungsbericht, Nr. 1-2003

2003-1

Günter Mey

Zugänge zur kindlichen Perspektive
Methoden der Kindheitsforschung

Günter Mey, Dr. phil.

Wissenschaftlicher Assistent; Leitung/Koordination der Faches Entwicklungspsychologie an der TU Berlin;

Anschrift:

Technische Universität Berlin, Entwicklungspsychologie – FR 3-8; Franklinstraße 28/29, 10587 Berlin

E-Mail: mey@gp.tu-berlin.de,

URL: <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/entwicklung/mey/>

Eine leicht gekürzte Fassung ist *erschienen in*: Das Online-Familienhandbuch. <http://www.familienhandbuch.de>

Der Bericht Nr. 2003-1 findet sich ebenfalls im Internet: <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/>

Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften

Impressum

Technische Universität Berlin

Herausgeber

Prof. Dr. Hans Joachim Harloff
Dr. Günter Mey
Prof. Dr. Dietmar Görlitz
Prof. Dr. Gerd Jüttemann

Redaktion

Dipl.-Psych. Jens Eitmann

Redaktionsadresse

Technische Universität Berlin
Psychologie im Institut für Soziologie
Sokr. P 3-1
Hardenbergstr. 36a
D-10623 Berlin
Tel: 030 / 314-24373
Fax: 030 / 314-79474
e-mail: eitmann@gp.tu-berlin.de

Druck

Technische Universität Berlin

ISSN 1433-9218

1. Positionen der Kindheitsforschung	4
2. Ausgangsüberlegungen zum Einsatz von Methoden	5
3. Verfahren	6
3.1 Fragebogenstudien	7
3.2 Interviews	8
<i>"Klinische Methode" – ein "Klassiker" der Kinderinterviews</i>	8
<i>Besonderheiten von Interviews mit Kindern</i>	9
<i>Ergänzungen</i>	11
3.3 Gruppendiskussion	12
3.4 Beobachtung	13
<i>Klassiker der Beobachtung: "Vatertagebücher"</i>	14
<i>Renaissance der Beobachtung</i>	14
<i>Teilnehmende Beobachtung und ethnographische Studien</i>	15
3.5 Non-reaktive Verfahren	17
3.6 Triangulation	18
4. Abschließende Bemerkungen zur Methodologie der Kindheitsforschung	20
<i>Zur Frage der Kindadäquatheit von Methodenanwendungen</i>	20
<i>Zur Frage nach Forschung "aus der Perspektive von Kindern"</i>	21
Anmerkung	23
Literatur	23

Zusammenfassung

Methodologisch und methodisch wird im Rahmen der "neuen Kindheitsforschung" problematisiert, dass Kindheitsforschung nicht als Forschung über Kinder, sondern als eine Forschung "aus der Perspektive" von Kindern auszurichten ist. Im vorliegenden Beitrag werden die Potentiale ausgewählter Erhebungsmethoden (Fragebogen, Interview, Gruppendiskussion, Beobachtung und ethnographische Studien sowie non-direktive Verfahren) hinsichtlich ihrer Anwendung im Kontext der Kindheitsforschung spezifiziert, die Möglichkeiten und Grenzen herausgestellt, und es wird auf Desiderata hingewiesen. Da allerdings eine Betrachtung verkürzt wäre, mit der lediglich gefragt würde, über welchen Gegenstandsbereich Kinder Aussagen machen können und wie sich solche Aussagen adäquat erheben lassen, wird als ebenso bedeutsam befunden, zu fragen, inwieweit Aussagen von Erwachsenen über Kinder und Kindheit überhaupt Aussagen aus einer kindlichen Perspektive sein können. Entgegen der zumeist wirksamen Vergleichshorizonte, nach denen Kindheit entweder aus der eigenen Erwachsenenperspektive oder vor dem Hintergrund der eigenen Kindheitserinnerungen rekonstruiert wird, wird als fruchtbarer Zugang verstanden, Kindheit konsequent als "Konstrukt generationaler Verhältnisse" aufzufassen.

Stichworte: Qualitative Forschung, Qualitative Methodologie, Qualitative Methoden, Interview, Beobachtung, Gruppendiskussion, Tagebuchstudie, Kindheit, Kinderkulturen, Kindheitsforschung, Entwicklungspsychologie

Zitiervorschlag

Mey, Günter (2003). Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. *Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin*, Nr. 2003-1.

Zugänge zur kindlichen Perspektive

Methoden der Kindheitsforschung

Günter Mey

1 Positionen der Kindheitsforschung

Innerhalb der Forschung zu Kindheit haben Fragen nach Möglichkeiten und Grenzen des methodischen Vorgehens in den letzten Jahren neuen Aufschwung genommen, wie es sich gleich an mehreren methodisch und methodologisch ausgerichteten Publikationen zeigt. Genannt seien hier stellvertretend drei Herausgeber(innen)bände: "Aus der Perspektive von Kindern?" (Honig, Lange & Leu, 1999), "Methoden der Kindheitsforschung" (Heinzel, 2000a) sowie "Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte" (Behnken & Zinnecker, 2001).¹ In diesen Bänden werden viele methodische Herausforderungen diskutiert, die vor allem in einem Forschungskontext virulent sind, der sich seit Mitte der 1980er – vor allem unter Beteiligung der Soziologie und der Erziehungswissenschaft – unter dem Label "neue Kindheitsforschung" etabliert hat: Gemeint ist damit eine Forschungsrichtung, die explizit nach "der Perspektive der Kinder" fragt und deren erklärtes Ziel es ist, nicht nur *über* Kinder zu forschen. Vielmehr werden Kinder – wie Angehörige anderer Altersgruppen – als aktiv Handelnde und (Mit-) Gestaltende betrachtet (siehe dazu ausführlich den "Entwurf einer Theorie der Kindheit" von Michael-Sebastian Honig, 1999a).

Die Betonung des "produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts" (Hurrelmann, 1983) soll für die neue Kindheitsforschung eine Wende markieren, wobei anzumerken ist, dass ein solches Verständnis in der Geschichte der Kindheitsforschung einige prominente Vorläufer(innen) hat. Z.B. schrieb Martha Muchow – die als Mitarbeiterin in dem von William Stern geleiteten Psychologischen Institut in Hamburg u.a. ihre Studie "Der Lebensraum des Großstadtkindes" durchführte –, dass die zu ihrer Zeit übliche Forschungsfrage, nämlich "in welcher Weise die Großstadt als eine eigentümliche Welt die in ihr lebenden jungen Menschen zu beeinflussen, ja zu formen vermochte", in ihrer Fragerichtung "unzureichend, ja am Ende falsch" war. Vielmehr sei zu untersuchen, "wie das Kind seine Umgebung 'Großstadt' zu seiner Welt umschafft, und wie sich alsdann die vom Kinde 'gelebte Welt' Großstadt darstellt" (Muchow & Muchow, 1998, Orig. 1935, S.69).

Michael-Sebastian Honig (1999b, S.37) anerkennt in seinem Beitrag zur *Perspektivität in der Kindheitsforschung* explizit den Wert dieser Studie, da es Muchow gelungen

1 Kommentierungen dieser drei Publikationen geben auch Mey, 2001a; Scholz, 2002.

sei, "die Welt 'mit den Augen der Kinder' wahrzunehmen und diese 'Perspektive der Kinder' zu repräsentieren". Besonders hervorhebenswert ist für Honig die "selten gewürdigte, aber für die Methodologie der Kindheitsforschung bedeutsame Mehrdeutigkeit der reformpädagogischen Emphase für Kinder, daß die Anerkennung der Eigenart von Kindern eine Betonung der Differenz von Erwachsenen und Kindern einschließt" (siehe auch Billmann-Mahecha, 1994a).

In ähnlicher Weise können auch die frühen Studien von William Stern als Vorläufer der neuen Kindheitsforschung verstanden werden. Insbesondere die gemeinsam mit seiner Frau Clara verfassten Forschungstagebücher, in denen beide detaillierte Beobachtungen der (Sprach-) Entwicklung ihrer Kinder festhielten (Stern & Stern, 1965, Orig. 1907), gründen auf "Gedanken", die "sozialwissenschaftliche Kinderforscher heute mit unterschreiben [könnten]" (Zinnecker, 1999, S.71; siehe auch Scholz, 2003). Hierzu zählen insbesondere der Lebensweltbezug und die Betonung des Eigenwerts der Kindheitsphase entgegen der für die damalige Zeit üblichen Betrachtungsweise, nach der Kindheit – wie auch die Adoleszenz – nur als ein "Durchgangsstadium" zum Erwachsenwerden angesehen wurde.

2 Ausgangsüberlegungen zum Einsatz von Methoden

Forschung *zu* Kindheit ist in aller Regel Forschung *mit* Kindern, in deren Rahmen diese beobachtet, befragt oder kindliche "Produkte" (z.B. Zeichnungen, Aufsätze) genutzt werden, um Einblicke in Kinderwelten und Kinderbiographien zu erhalten. Prinzipiell können innerhalb der Kindheitsforschung (ungeachtet ihrer disziplinären Ausrichtung) letztlich nahezu alle sozialwissenschaftlichen Methoden zum Einsatz kommen – sowohl Verfahren, die der "quantitativen" Forschung zugerechnet werden (Fragebögen, Tests, Experiment, standardisierte Beobachtungen etc.) als auch qualitative Methoden (Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung etc.). In der Forschungspraxis zeigt sich allerdings, dass Befragungen und Interviews sowie standardisierte Methoden den Vorzug erhalten, und dass insgesamt quantitative Vorgehensweisen verbreiteter sind als qualitative.²

Die prinzipielle Verwendbarkeit sozialwissenschaftlicher Methoden meint nicht, dass diese Methoden einfach in die Kindheitsforschung "importiert" werden könnten: Generell gilt, dass bei dem Rückgriff auf den Kanon gebräuchlicher Methoden und Verfahrensgruppen diese dem "Gegenstand" (also dem Kind) entsprechend und mit Rücksicht auf das untersuchte Phänomen (Spiel, Sprache, Autobiographisches Erinnern, Kinderkultur etc.) adaptiert bzw. modifiziert werden müssen. Nur in seltenen Fällen sind Verfahren standardisiert und auf die Untersuchungsgruppe Kinder "normiert" – etwa bei speziellen Tests oder bei eigens konzipierten empirisch-experimentellen Vorgehensweisen. Auch ist mit Blick auf die interessierende Gruppe Kinder ersichtlich, dass der Einsatz bestimmter Methoden teilweise seine "natürlichen" Grenzen erfährt: so können Fragebogenuntersu-

2 Siehe dazu eine Übersicht von Heinzl (2000b), die die in der Datenbank FORIS gemeldeten soziologischen Forschungsbeiträge, die das Schlagwort "Kind" enthielten, ausgewertet hat.

chungen erst von Kindern im lese- und schreibfähigen Alter *eigenständig* beantwortet werden; Interviews zur Rekonstruktion von kindlichen Selbst- und Weltansichten bieten sich in aller Regel erst an, wenn Kinder über ausreichende Verbalisierungsfähigkeiten verfügen. Gleichwohl können auch bei sehr jungen Kindern z.B. Gespräche genutzt bzw. sie *müssen* sogar z.B. im Kontext von Kinderdiagnostik geführt werden.

Das hier nur kurz Ausgeführte soll verdeutlichen, dass die Entscheidung, welche Methoden – und mit welcher (Forschungs-) Perspektive – zum Einsatz kommen sollen, unbedingt begründungsbedürftig und von Forschungsfrage zu Forschungsfrage neu zu verhandeln ist. Dies relativiert auch Vorstellungen von per se Kindern "angemesseneren" Methoden oder von einem prinzipiellen Vorzug z.B. qualitativer gegenüber quantitativer Forschung. Anstelle einer solchen "Methodeninversion" (Jüttemann, 1983) – d.h. der Entscheidung für eine methodische Prozedur vor der eigentlichen Gegenstandbestimmung und Formulierung der Forschungsfrage – ist bezogen auf den Zusammenhang von Gegenstand und Methode unbedingt zu reflektieren, in welcher Weise die je gewählten Methoden die Gegenstandssicht (mit) konstruieren bzw. dass mit jeder Methodenwahl immer eine an die jeweils gewählte Methodik gebundene (und durch sie begrenzte) Erkenntnis erzielt wird (grundsätzliche Überlegungen zum Verhältnis von *Gegenstand* und *Methode* bieten z.B. Breuer & Bergold, 1992; Mruck & Mey, 1996; Valsiner, 2000).

Dieser Vorüberlegung eingedenk sollen im Folgenden Grundzüge ausgewählter Erhebungsmethoden in der Kindheitsforschung herausgearbeitet und einige Vorzüge, aber auch Grenzen bestimmter Methodenanwendungen spezifiziert werden. Es werden vornehmlich Verfahren vorgestellt, die der qualitativen Forschung zugehören (zur Geschichte und zu "paradigmatischen Gemeinsamkeiten" der qualitativen Forschung siehe zusammenfassend Mruck & Mey, 2000). Anschließend folgen einige generellere methodologische Überlegungen zu der Unterschiedlichkeit der Perspektiven von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern; und es wird diskutiert, inwieweit es überhaupt gerechtfertigt ist, von einer Forschung "aus der Perspektive von Kindern" zu sprechen.

3 Verfahren

Bei der Verfahrensskizze beschränke ich mich auf jene Verfahren, die sich direkt auf Kinder beziehen bzw. Kinder *als* Kinder ansprechen. Unberücksichtigt bleiben damit in der Kindheitsforschung genutzte Zugänge, bei denen z.B. zur Rekonstruktion von Kindheit(en) Erwachsene zu ihrer Kindheit befragt oder historische Dokumente (Fotos, Bilder, Filme, Aufzeichnungen, statistische Kenndaten) herangezogen werden, um die (gesellschaftliche) Konstruktion von Kindheit und deren Veränderung nachzuzeichnen. Trotz dieser Einschränkung auf Verfahren, mit denen Kinder direkt angesprochen werden, bleiben die Ausführungen wegen der Diversifikation in diesem Altersbereich notwendigerweise unvollständig, denn Kindheitsforschung bezieht sich auf Kleinkinder ab drei Jahren ebenso wie auf die Gruppe der bis 14jährigen, eine Altersgruppe, die mittlerweile nicht selten der Jugendforschung zugerechnet wird. Auch ist es nicht möglich, das in der Kindheitsforschung untersuchte breite Themenspektrum bei der hier vorgenommenen

Methodendarstellung angemessen zu berücksichtigen. Schließlich kommen einige Unschärfen hinzu, da nicht alle disziplinären Akzentsetzungen ausreichend gewürdigt werden können, denn neben den Leitdisziplinen der neuen Kindheitsforschung – Soziologie und Erziehungswissenschaften – weisen auch andere Disziplinen (insbesondere die Psychologie) ein umfängliches "Forschungsprogramm Kindheit" auf (z.B. Hoppe-Graff, 1998). Einen Überblick über theoretische Annäherungen an die "Welt der Kinder" geben Cathleen Grunert und Heinz-Hermann Krüger (1999, S.231ff), die zwischen sozialisationstheoretischen, entwicklungspsychologischen, sozialökologischen, gesellschaftstheoretischen und biographietheoretischen Perspektiven unterscheiden.

3.1 Fragebogenstudien

Nachdem groß angelegte Fragebogenstudien lange Zeit vornehmlich im Kontext der Jugendforschung zu finden waren (insbesondere die Shell-Jugendstudien, die seit Mitte der 1950er Jahre kontinuierlich durchgeführt werden), werden Surveys in den letzten Jahren zunehmend auch in der Kindheitsforschung eingesetzt, um die Sicht der Kinder, ihre Wünsche, ihre Lebenskontexte und Weltverständnisse *repräsentativ* zu ermitteln. Die so ermittelten Befunde gehen u.a. in die Kinderberichterstattung ein, womit Kinder scheinbar auch formal "in den Rang von politisch-ökonomisch selbständig entscheidenden und orientierten Bürger vorrücken" (Zinnecker, 1999, S.76). Dies kann als Hinweis darauf verstanden werden, dass sich das Konstrukt Kindheit zu verschieben begonnen hat und dass Bemühungen zunehmen, Kinder wie andere gesellschaftlichen Gruppen als Mitgestalter in öffentliche Meinungsbildungsprozesse einzubeziehen; gleichwohl bleibt anzumerken, dass entgegen den Verlautbarungen "Kinderpolitik" und Kinderbeteiligung immer noch eher Credo denn Praxis sind.

Meinungen von Kindern in repräsentativer Weise zu erheben, um die Risikolagen von Kindern bestimmen sowie Einstellungen und Wünsche bezogen auf ein breites Themenspektrum ermitteln zu können ist z.B. das Anliegen der Studie "Kindheit 2001" (LBS-Initiative Junge Familie, 2001). An dieser in Nordrhein-Westfalen durchgeführten repräsentativen Studie, die aktuellen politischen, rechtlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um Kindheit Rechnung tragen soll (siehe Fthenakis, 2001), nahmen pro Erhebung 1998, 1999 und 2000 jeweils rund 2000 Kinder im Alter von neun bis 14 Jahren teil. Eine der ersten repräsentativen Studien war "Kindheit in Deutschland" (Zinnecker & Silbereisen, 1998), in der bundesweit 700 Kinder im Alter von zehn bis 13 Jahren längsschnittlich von 1993 bis 1996 untersucht wurden.

Im Kontext von Fragebogenuntersuchungen wird unter methodischen Gesichtspunkten u.a. als wesentlich erachtet, die Fragen möglichst konkret zu halten, was zweierlei meint: Zum einen sollten für die befragten Kinder verständliche Formulierungen gewählt werden – eigentlich ein selbstverständlicher Anspruch an die Konstruktion von Fragebögen – sowie eine (in diesem Falle für Kinder) ansprechende Gestaltung des Fragebogens. Zum anderen – und noch wichtiger – ist, dass die angefragten Themenbereiche möglichst konkret kindliche Belange berühren sollten. So weist Jens Lipski (2000) in einer Litera-

turübersicht zu Fragebogenuntersuchungen, in der er das vielfach erörterte Problem der eingeschränkten Verlässlichkeit der Angaben von Kindern diskutiert, darauf hin, dass Kinder dann valide Auskünfte geben können, wenn die Fragen sich auf ihren unmittelbaren Erfahrungsbereich beziehen; Fragen hingegen, die außerhalb ihres Erfahrungswissens liegen, können – wenn überhaupt – nur vage und ungenau beantwortet werden. Doch während solche Einschränkungen üblicherweise genutzt werden, um auf die Grenzen der Fragebogenmethode hinzuweisen oder beim Vorliegen von Differenzen etwa zwischen den Aussagen von Eltern (bzw. älterer Geschwister) und Kindern angenommen wird, dass die Angaben der älteren Befragten angemessener sind, argumentiert Lipski dafür, die Differenz als Ausdruck unterschiedlicher Weltansichten anzuerkennen und nachzuvollziehen. Um die mit Fragebögen verbundenen Einschränkungen und Herausforderungen zu kompensieren wird vielfach außerdem empfohlen, Kinder zusätzlich zu interviewen, um für bestimmte Fragebereiche ergänzendes Datenmaterial zu erhalten, das für die Interpretation kindlicher Perspektiven nützlich ist.

3.2 Interviews

Unabhängig von der jeweiligen Untersuchungsgruppe gelten Interviews insbesondere in der qualitativen Sozialforschung meist als besonders geeignet, um die Themensetzungen der Befragten nachzuvollziehen und die "Sicht des Subjekts" angemessen erheben zu können, da Interviews als – mehr oder weniger – offene Verfahren an die Strukturierungsleistungen und Interessenslagen der Befragten anschließen.

"Klinische Methode" – ein "Klassiker" der Kinderinterviews

In der Kindheitsforschung nahmen Interviews insbesondere durch die Arbeiten des Entwicklungspsychologen Jean Piaget bereits früh eine exponierte Stellung ein. Piaget (1999, Orig. 1926) zufolge eröffnen Interviews – verglichen mit Beobachtungsverfahren und mit dem in der Psychologie gebräuchlichen experimentellen Vorgehen – einen wichtigen Zugang zu kindlichem Wissen. Dabei hat Piaget speziell interessiert, wie Kinder sich die Welt erklären und wie sich ihr Verständnis von Welt repräsentiert. Zur Untersuchung dieser Fragestellungen entwickelte er – angeregt durch Arbeiten in der Psychiatrie – mit der "klinischen Methode" ein Interviewverfahren, bei dem lediglich die erste Frage vorgegeben war, anschließend wurden die Antworten der Kinder aufgegriffen und die weiteren Fragen ad hoc formuliert. Eine typische Interviewsequenz bzw. ein "Dialog" bei Piaget lautet etwa in Bezug auf Vorstellungen von Kindern über Träume:

"Woher kommen die Träume? – Wenn man etwas angestellt hat, und man weiß es oftmals. – Was meinst du damit? – Man hat etwas angestellt, und man träumt alle Tage davon. ... Wo ist der Traum, während man träumt? – Wenn man etwas getan hat. – Wenn du träumst, wo bist du dann? – Im Bett. – Und wo ist der Traum? – Zu Hause. – Wo genau? – Im Hause, wo man etwas angestellt hat (!) – Und wo ist der Traum? – Im Zimmer. – Wo in deinem Zimmer? – Im Bett. – Wo im Bett? – Überall darauf, überall im Bett. – Woher kommt der Traum? – Von dort, wo man spazierengegangen ist. – Wenn du von Fräulein S. (der Lehrerin) träumst, woher kommt dann der Traum. – Von der Schule. ..." (Piaget, 1999, Orig. 1926, S.100).

Piaget gilt vielen als Pionier für den Einsatz von Interviews im Kontext der Kindheitsforschung – insbesondere lieferte er viele Anregungen für Forschungsarbeiten strukturgenetischer Provenienz (siehe z.B. Edelstein & Keller, 1982; Geulen, 1982). Doch ungeachtet dieser Wertschätzung bestehen Zweifel, ob das Piagetsche Vorgehen auch den Prämissen der neuen Kindheitsforschung genügt: So werden Scholz (2003) zufolge kindliche Repräsentationsformen bei Piaget immer an denen der Erwachsenen gemessen; entsprechend erscheint Kindliches oft als defizitär und die möglicherweise zu entdeckende Eigenart kindlicher Repräsentationsformen sowie kindlicher Eigenlogiken bleiben weitgehend unberücksichtigt. Dies wird u.a. daran deutlich, dass Piaget in seinem Begriffssystem "inadäquate" Antworten wie so genannte "suggestierte Reaktionsweisen" nicht weiter zur Kenntnis nimmt, da sie ihm wenig Aufschluss versprechen für die *ihn* interessierenden Fragen. Auch die Forderung Piagets (1999, Orig. 1926, S.22), der Versuchung zu widerstehen, "all dem, was das Kind sagt" den "höchsten" Wert beizumessen (d.h. die kindlichen Antworten "für bare Münze" zu nehmen, was für ihn noch problematischer ist als Aussagen von Kindern einen "sehr geringen Wert" zukommen zu lassen), erlaubt kaum, ihn in einem Atemzug mit den Anliegen der neuen Kindheitsforschung zu nennen. Allerdings sei für ein Verständnis der Piagetschen Position angemerkt, dass Piaget sich für "die strukturelle Entwicklung des Gattungssubjekts Mensch" interessierte und nicht dafür, "wie sich individuelle Subjekte entwickeln" (Thiel, 2001, S.123). Kritisch gegen die strukturgenetische Position argumentiert z.B. Gerold Scholz (1994, S.47), denn mit dieser Position laufe man "Gefahr, daß das Kind zum Beleg für eine allgemeine Welttheorie gemacht wird, hinter der das konkrete Kind nicht mehr sichtbar ist, beziehungsweise allein erkennbar wird als Konstruktion. Problematisch ist, daß das konstruierte Kind als konkretes Kind mißverstanden werden kann".

Besonderheiten von Interviews mit Kindern

Neben dieser exemplarisch vorgestellten Interviewmethode Piagets, die überwiegend in der Psychologie (und hierbei insbesondere im Themenfeld der kognitiven Entwicklung) eingesetzt wird, liegen unterschiedliche Interviewformen vor, die ungeachtet der befragten Altersgruppe unterschiedlich standardisiert sein können: So stehen dem narrativen Interview (Schütze, 1983), das vor allem in der soziologischen Forschung als ein Königsweg gilt, um die "Sicht des Subjekts" ohne jegliche Vorstrukturierungen durch Interviewende zu dokumentieren, so genannte Leitfadeninterviews gegenüber, die teilweise stark strukturiert sind und bei denen teilweise auf standardisierte Fragen zurückgegriffen wird (für einen Überblick über unterschiedliche Interviewformen siehe Hopf, 1991).

Ungeachtet dieser unterschiedlichen Freiheitsgrade besteht innerhalb der Kindheitsforschung weitestgehend Konsens darüber, dass Kinder, insbesondere jüngere, nicht über die narrative Kompetenz verfügen, die notwendig wäre, um ausführlich und detailliert über Sachverhalte zu berichten und um ihre Antworten als Erzählungen im Sinne der Erwachsenen zu organisieren (zur Entwicklung der narrativen Kompetenz bei Kindern siehe Boueke, Schüle, Büscher, Terhorst & Wolf, 1995). Zumindest wird angenommen, dass die Rolle, die die Interviewenden einnehmen, sehr unterschiedlich einzustufen ist.

So zeigt Heiko Hausendorf (2001) in einem Vergleich von Interaktionen von Erwachsenen mit fünf- und siebenjährigen Kindern, dass "insbesondere bei den 5jährigen Erzählern ... die erwachsenen Zuhörer eine systematische Mehrarbeit leisten (müssen), um die interaktive Bewältigung der Erzählaufgaben ... zu gewährleisten" (a.a.O., S.21); erst mit zunehmendem Alter und einer damit einhergehenden zunehmenden narrativen Kompetenz der Kinder verringere sich die Erzählaktivität der Erwachsenen. Zudem verdeutlicht Hausendorf, dass Erwachsene für jüngere Erzählende besondere Maßstäbe anlegen: Sie erwarten einerseits einen geringeren Detaillierungsgrad und andererseits stehe die "Sicherung von Informationen auf der Ebene der Ereignisepisoden" im Vordergrund (a.a.O., S.27). Eingedenk dieser Ergebnisse konstatiert Hausendorf: "Den 5jährigen wird hier also auf implizite Weise attribuiert: Du kannst nicht / nicht hinreichend kohärent erzählen" (a.a.O., S.28). Auch wenn sich diese Ergebnisse allgemein auf Erwachsenen-Kind-Interaktionen beziehen und nicht auf die Interaktion zwischen "geübten" erwachsenen Interviewenden und Kindern, so finden sich doch einige Hinweise, die auch für die Forschungssituation mit Kindern wesentlich scheinen: Z.B. geht Friederike Heinzl (2000b) davon aus, dass Interviews mit Kindern unter fünf Jahren schwerlich möglich seien. Dies gelte insbesondere für den Einsatz von offenen (insbesondere narrativen) Interviews, da diese Interviewform zu hohe Anforderungen an das Kind stelle, während "fokussierte" Interviews ihr eher als "geeignet" scheinen. Entsprechend finden sich in der Forschung mit Kindern zumeist Interviews, die wahlweise als "halb-", "semi-" oder "partiell strukturiert" definiert werden.

Noch wichtiger für das Gelingen der Interviews als der Grad der Strukturierung scheint gerade in der Kindheitsforschung die konkrete Gestaltung der Interviewsituation zu sein (zu Interviews als "soziale Arrangements" siehe Mey, 2000). Vorkehrungen, die Heinzl (1997, S.405ff) u.a. nennt, sind: Es sollte für das Gespräch ein vertrauter Ort gewählt und dafür Sorge getragen werden, dass das Interview möglichst ungestört stattfinden kann. Da die Länge des Interviews in Abhängigkeit von der Bereitschaft des Kindes variiert, in der Gesprächssituation zu "verbleiben", sollten Pausen vorgesehen werden, damit die befragten Kinder nicht überfordert werden. Die Grundhaltung der Interviewenden dem Kind gegenüber sollte möglichst freundlich, unterstützend, ermutigend, geduldig, zugewandt, rücksichtsvoll, vorsichtig, abwartend etc. sein. Auch sollten dem Kind nach Heinzl (2000b) Erzählhilfen und Erzählreize gegeben werden, wissend um die Gefahr, die Erzählleistung von Kindern möglicherweise zu unterschätzen und dem Wunsch verpflichtet, Kinder (vornehmlich) als Experten *ihrer* Lebenssituation anzusprechen. Letzteres bedeute auch, Kinder möglichst über konkrete Sachverhalte sprechen zu lassen, die auch mit ihren Erfahrungen korrespondieren; dagegen seien abstrakte Bezüge ebenso wie Fragen nach Zeiträumen oder räumlichen Distanzen zu vermeiden.

Auch für Interviewstudien ist es – ähnlich wie im Falle von Fragebogenstudien – notwendig, sich zu vergegenwärtigen, für welche Themenbereiche Kinder überhaupt als Experten *ihrer* Lebenswelt angesprochen werden sollten. Interessante Überlegungen zu einzubeziehenden Frage-/Themenbereichen liefert Burkhard Fuhs (2000), der vorschlägt, den zur Formalisierung von Interviews herangezogenen Standardisierungsgrad für Interviews mit Kindern aufzugeben und stattdessen die Interviewformen zu der kindlichen

"Art des Erinnerns" in Beziehung zu setzen. Fuhs ordnet hierzu Interviews entlang der "Abfolge zunehmender Erinnerungsleistungen" und unterscheidet folgende Interviewtypen:

- (a) das "situationsnahe Interview", das auf unmittelbares Erinnern abzielt;
- (b) "Sequenzinterviews", die sich auf zusammenhängende Handlungsketten beziehen;
- (c) "lebensweltliche Interviews", die situationsübergreifende Aspekte des Kinderlebens behandeln und
- (d) "biographische Interviews", in denen längere Zeiträume zum Thema gemacht werden.

Entlang dieser Einteilung wird ersichtlich, dass Interviews für unterschiedliche Altersgruppen spezifische Foki aufweisen, die vor dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Befunde zum (autobiographischen) Erinnern auf unterschiedliche Erinnerungs- und Erzählkompetenzen verweisen. Schließlich führt Fuhs noch die "symbolische Interviewform" an, die sich nonverbaler Mittel bedient, um die (Welt- und Selbst-) Sicht von Kindern zu erheben.

Ergänzungen

Im Zusammenhang mit dem "symbolischen" Interview ist noch zu erwähnen, dass häufig der Einbezug zusätzlicher Elemente genutzt und empfohlen wird, sei es, dass bei jüngeren Kindern die Befragung als "Puppenspielinterview" umgesetzt wird, um die Darstellung zu erleichtern, sei es, dass Alltagsbezüge – also das Spielen generell und auch alltägliche, dem Kind vertraute Gegenstände – in die Interviewsituation integriert werden. So schlägt Heinzel (1997) z.B. vor, Erzählungen durch Zeichnungen ergänzen zu lassen bzw. es wird teilweise von vorneherein ein kombinierter Zugang über Zeichnen und Interview gewählt, so in der qualitativen Studie von Peter Kuhn (2003), der die "thematische Zeichnung" und das "fokussierte, episodische Interview" kombinierte, um die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule zu untersuchen.

Um die Lebensräume von Kindern kennen zu lernen, können Interviews auch als "Interviewstreifzüge" (Schröder, Houben & Traub, 1993) durchgeführt werden, bei denen der/die Interviewende und das interviewte Kind durch Mikrofone an einem Aufnahmegerät verbunden sind und dem Kind die "Führung" überlassen wird; ähnlich sind "Videostreifzüge" (Görlitz, 1993) möglich, bei denen Kinder mit tragbaren Videorekordern ausgestattet ihre Lebensumwelt aufnehmen und kommentieren (statt Videokameras werden auch teilweise Fotoapparate verwandt). Insbesondere im Rahmen der "Partizipationsforschung" (im Überblick Schröder, 1995) finden sich diverse Versuche, die Befragung von Kindern zu ihren Lebenswelten durch "Hilfsmittel" zu "erleichtern".

Allerdings wird gerade im Kontext von Kinderbeteiligung in der Stadtplanung und Kinderpolitik trotz einigen innovativen Vorschlägen (hinsichtlich der Nutzung von dem Kind vertrauten "Gegenständen" und Situationen) teilweise relativ leichtfertig von der "Kindangemessenheit" von Verfahren gesprochen, ohne ausreichend zu reflektieren, dass durch die Vielzahl einbezogener Elemente, mit denen eine *kooperative* Forschung zwischen Kind und Erwachsenen sichergestellt werden soll, notgedrungen eine "Ent-Spezia-

lisierung der Untersuchungsverfahren" (Zinnecker, 1999, S.79) stattfindet. Zudem wird bezogen auf das jeweilige Verfahren oder die jeweils genutzten Teilelemente oft zu wenig reflektiert, welchen "Impact" dieses Vorgehen mit sich bringt; denn ein Spiel ist zunächst ein Spiel und eröffnet nicht nur den Kindern die Möglichkeit zu Als-ob-Handlungen, sondern es können sich generell die Grenzen zwischen (Spiel-) Realität und Phantasie verwischen. Bei solchen Versuchen der "kindangemessenen" Vorgehensweise bleibt damit der Konstruktionscharakter der Ergebnisse durch die methodischen Vorkehrungen unterbestimmt. Schließlich werden zuweilen die ermittelten Ergebnisse vorschnell als aus der Perspektive der Kinder präsentiert, indem etwa die per Video aufgenommenen "Wirklichkeiten" als aus den Augen der Kinder wahrgenommene Wirklichkeiten verstanden werden, statt zunächst nur lediglich anzuerkennen, dass es sich hierbei um aus der Augenhöhe der Kinder videographierte Aufnahmen handelt, die nicht mit kindlicher (und deren leibgebundenen perspektivischen) Wahrnehmung verwechselt werden sollten.

Als Fazit ist festzuhalten, dass – wie für die qualitative Forschung insgesamt – die methodologische Diskussion um Interviews (verglichen mit anderen Methoden) relativ weit entwickelt ist, dass entsprechend unterschiedliche Interviewvarianten vorliegen und im Rahmen von Kindheitsforschung genutzt werden (können). Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch, dass zusätzliche Weiterentwicklungen und Präzisierungen notwendig sind, um die Anwendungspotentiale zur Geltung zu bringen. Hier scheinen systematische Forschungen notwendig, in denen die soziale Situation Interview eigens analysiert wird.

3.3 Gruppendiskussion

Eingedenk der mit Interviews teilweise verbundenen Schwierigkeiten, die aus der Sprachgebundenheit dieser Erhebungsmethode resultieren, mag es zunächst überraschen, dass auch die Methode der Gruppendiskussion innerhalb der Forschung mit Kindern empfohlen wird, denn Gruppendiskussionen gelten per se als anspruchsvolle Verfahren, da sie kommunikative Fertigkeiten der Teilnehmenden und die Fähigkeit zur Koordination verschiedener Perspektiven voraussetzen, um überhaupt Bezugnahmen zu Vorredner(inne)n vornehmen zu können (zu Gruppendiskussion allgemein siehe Loos & Schäfer, 2001). Trotz der mit dieser Erhebungsform verbundenen Ansprüche hat z.B. Heinzl (2000c) darauf hingewiesen, dass in der kindlichen Erfahrungswelt "Kreisgespräche" – vergleichbar den Gruppendiskussionen – stattfinden; demgegenüber schränkt Gerold Scholz (2002, Abs.5) ein, dass die "zweifelloso vorhandenen Möglichkeiten", die mit dem "Kreisgespräch als pädagogischer Inszenierung" einhergehen, "von den Lehrerinnen kaum oder gar nicht wahrgenommen werden".

Zumindest bieten solche optional bestehenden Institutionalisierungen Anknüpfungspunkte, die für die Kindheitsforschung "entdeckt" und methodologisch genutzt werden können. So können zum einen "Kreisgespräche", die in Schulklassen mit allen Kindern unter Leitung der Lehrer(innen) stattfinden, für Forschungszwecke herangezogen werden. Zum anderen können die zum kindlichen Alltag gehörenden Kreisgespräche von (forschenden) Moderator(inn)en im Sinne einer Gruppendiskussion umgewandelt wer-

den. Dabei wäre zu beachten, dass die Moderator(inn)en – ähnlich den Interviewenden – mit bestimmten Grundhaltungen der Gesprächs- bzw. Diskussionsführung vertraut sein sollten. Sicher wäre es auch sinnvoll, die Gruppengröße auf einige Teilnehmende (bis zu maximal zehn Kinder, eher weniger) zu reduzieren, um das Gespräch als eine Gruppendiskussion moderieren zu können (gerade auch mit Blick auf die Auswertung der teilweise zeitlich überlappender Redebeiträge). Und schließlich wäre es empfehlenswert, Gruppendiskussionen in "Realgruppen" durchzuführen, also in Gruppen, die unabhängig von der Untersuchung existieren (statt eine Gruppe zu Forschungszwecken kurzfristig und einmalig zusammenzustellen), um Kindern eine ihnen vertraute Atmosphäre zu bieten.

Gruppendiskussionen eignen sich insbesondere, um kollektive Orientierungen von Kindern und deren Entstehung *in situ* zu rekonstruieren. So plädiert Elfriede Billmann-Mahecha (2001) für die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode, da mit dieser ein vertiefender Einblick in die Mikrogenese sozialer Aushandlungsprozesse genommen werden kann: Gruppendiskussionen mit Kindern erlauben, so Billmann-Mahecha (a.a.O, S.12), zu untersuchen, "welche Erfahrungen und welches Wissen [... Kinder] zum Thema beitragen, mit welchen Argumenten sie sich gegenseitig zu überzeugen versuchen, ob und wie sie Konsens erzielen und wie sie mit Meinungen umgehen, die nicht der mehrheitlichen Gruppenmeinung entsprechen". Allerdings sollten auch das Thema der Gruppendiskussion und das zur Eröffnung vorgesehene Gesprächsangebot (der sog. "Grundreiz") an die Alltagserfahrungen der Kinder anknüpfen; ebenso sollte den Kindern durch eine (zurückhaltende) Diskussionsführung ermöglicht werden, ihre eigenen thematischen Schwerpunkte zu setzen. Gelingt dies, so erlauben Gruppendiskussionen Einblicke in die jeweiligen Kinderkulturen und eine Beschreibung von Kinderwelten "von innen" her.

Die weitere Entwicklung von Gruppendiskussionen in der Kindheitsforschung wird davon abhängen, ob es gelingt, deren Potentiale für die inhaltliche Betrachtung von (Entwicklungs-) Themen, die Kinder (miteinander) auszuhandeln haben, und im Hinblick auf die Sozialisation in Gleichaltrigengruppen zu nutzen. Auch ist zukünftig – mehr als bisher geschehen und speziell für die Kindheitsforschung – eine Methodologie weiter zu entwickeln (siehe dazu Bohnsack, 2000), die neben dem Inhalten auch den Gesprächscharakter angemessen berücksichtigt.

3.4 Beobachtung

Beobachtungen gelten generell immer dann als Methode der Wahl, wenn komplexe Interaktionsmuster und Handlungsbezüge in dem lebensweltlichen Kontext der Akteure beschrieben werden sollen. Generell werden unterschieden: offen vs. verdeckte Beobachtung, unterschiedliche Grade der Teilnahme und der Standardisierung der Aufzeichnungen etc. In der Kindheitsforschung gelten (freie) Beobachtungen seit jeher als eine der Schlüsselmethoden, nicht zuletzt, da hier – anders als bei den zuvor dargestellten Verfahren – der "Sprachbarriere" begegnet werden kann.

Klassiker der Beobachtung: "Vatertagebücher"

In der Frühphase der – psychologischen – Forschung über Kindheit überwogen Beobachtungsstudien. Insbesondere in Tagebüchern festgehaltene Beobachtungen – begonnen mit Dietrich Tiedemann (1897, Orig. 1787), Charles Darwin (1974, Orig. 1877) und Wilhelm Preyer (1923, Orig. 1882) – begründeten eine systematische Forschung über Kindheit. Die Beobachtungen wurden vorzugsweise offen vorgenommen und – ohne jegliche Standardisierung der Protokollierung – in Forschungstagebüchern ("Kladden") festgehalten. Eine Besonderheit vieler Beobachtungsstudien in den Gründerjahren der entwicklungspsychologischen Forschung war, dass diese in den Familien der Forschenden stattfanden – aus diesem Grunde wurden die Forscher(innen)tagebücher auch als "Vatertagebücher" betitelt. So bieten etwa die Sternschen Tagebücher eine "plastische[...] Wiedergabe des 'Kinderstubenlebens' ", wie Jürgen Zinnecker (1999, S.71) betont. Er charakterisiert die informelle teilnehmende Beobachtung der Sterns als "eine Art pädagogischer Ethnographie des Inlandes", bei der das "Ethnologen-Ehepaar" in einer Doppelrolle auftrat: Sie waren "zugleich Gestalter, Teilhaber einer Kultur der Kinder im Kinderzimmer, und Gäste, pädagogische 'Missionare'" – allerdings wie Zinnecker anmerkt: "aufgeklärte, wenig ethnozentrisch bzw. adultistisch agierende" (a.a.O., S.73).

Ziel dieser ersten Forschungsbemühungen, die Beobachtung als den Königsweg zur (psychologischen) Welt der Kinder verstanden, war es, eine für die Theoriebildung der kindlichen Entwicklung ausreichende empirische Datengrundlage zu schaffen. Die Besonderheit, dass die "Vatertagebücher" (im Falle der Sterns wäre "Muttertagebücher" richtiger, da diese wesentlich von Clara Stern angelegt wurden) eine (gewollte, zumindest aber notwendige) "Nähe" zum Gegenstand hatten, ließ diese Studien aber bald methodisch "verdächtig" erscheinen. Unterstellt wurde, dass die Berichte der elterlichen Beobachtenden insbesondere durch Voreingenommenheiten verzerrt sein würden bzw. dass (implizite) Theorien hinzugezogen würden, entlang derer Beobachtungen niedergeschrieben würden. Im Zuge veränderter Wissenschaftlichkeitsansprüche trat deshalb die Beobachtung als methodisch akzeptierter Zugang zu Kinderwelten in den Hintergrund und geriet für lange Zeit in Vergessenheit (zu "Vatertagebüchern" siehe Schmid, 2001; für die "Wiederentdeckung" der Tagebuchaufzeichnungen für entwicklungspsychologische Studien plädiert seit längerem Siegfried Hoppe-Graff, 1989).

Renaissance der Beobachtung

Mittlerweile ist die Beobachtung wieder hoffähig, insbesondere durch die Entwicklung von Ratingskalen, entlang derer Beobachtungen standardisiert festgehalten werden und die es ermöglichen, auch größere "Stichproben" einzubeziehen (statt der für die "Vatertagebücher" charakteristischen Einzelfallstudien), und vor allem aufgrund der technischen Aufzeichnungsmöglichkeiten durch die Nutzung der Videographie. Die besondere Bedeutung von Videoaufzeichnungen in der entwicklungspsychologischen Forschung begründet Thomas Thiel (2001, S.142), einer der exponierten Videographen in der Entwicklungspsychologie, auch damit, dass "durch den Einsatz der Videotechnik die Fixierung eines auszuwertenden Verhaltens von der Auswertung selbst getrennt werden kann. Die Fixierung des Verhaltens geschieht in einer dem Originalverhalten ikonisch

Die Fixierung des Verhaltens geschieht in einer dem Originalverhalten ikonisch äquivalenten Kopie".

Epistemologisch kritischere Positionen erkennen demgegenüber zwar an, dass Videoaufnahmen, verglichen mit in Tagebüchern festgehaltenen Berichten, einige Vorzüge haben – insbesondere dass anstatt eines erinnerten und verdichteten Berichts in der Klippe das zu beurteilende Handeln sichtbar und wiederholt abrufbar wird und damit mit ihm verbundene Zuschreibungen überprüfbar werden. Zugleich enthebe die bildliche Fixierung nicht von der Aufgabe, den Sinn der aufgenommenen Szene zu verstehen (siehe Deutsch, 2001): Hiernach ist der qua Videokamera vorgenommene Fixierungsprozess – anders als von Thiel behauptet – selbst immer bereits Interpretation, da schon mit der Aufzeichnungsposition eine bestimmte Perspektive eingenommen wird, die zudem nur Ausschnitte aus einer viel komplexeren Situation liefert (siehe dazu Huhn, Dittrich, Dörfler & Schneider, 2000). Ebenso ist zu berücksichtigen, dass qua Videographie weitere Reduktionen vorgenommen werden (müssen), da etwa sinnliche Eindrücke nicht fixiert werden können.

Teilnehmende Beobachtung und ethnographische Studien

Einen ganzheitlicheren Einblick in Kinderwelten bieten Studien, die ethnographisch ausgerichtet sind und bei denen die Forschenden als teilnehmende Beobachtende im Untersuchungsfeld selbst anwesend sind. Auf diese Weise können auch komplexere Zusammenhänge und Ereignisse festgehalten und über einfache Handlungsbeschreibungen hinausgehend auch Situationen und längere Abläufe untersucht werden. In diesem Sinne halten Gertrud Beck und Gerold Scholz (2000, S.164) aufgrund ihrer Erfahrungen mit teilnehmenden Beobachtungen in Grundschulen fest: "Als Teilnehmer im Feld und in der Situation waren wir in der Lage, mehr zu erkennen, als ein Tonband oder Videomitschnitt wiedergeben könnte: wir waren ein Teil der Situation und konnten deshalb häufig den Sinn der Situation verstehen."

Insofern eröffnen gerade teilnehmende Beobachtungen die Möglichkeit, sich Kinderwelten quasi von "innen" heraus zu nähern, und alle relevant erscheinenden Vorkommnisse detailliert festzuhalten und zu analysieren; hierzu gehören auch Ereignisse, in die die untersuchten Kinder und die teilnehmenden erwachsenden Beobachtenden involviert sind. Die Methode der teilnehmenden Beobachtung setzt deshalb voraus, dass die Forschenden in gleichem Maße aufmerksam sind für die Situation, in der sie teilnehmen *und* für sich selbst als an der Situation Teilnehmende; das heißt es geht hierbei nicht nur um die Beschreibung dessen, was ("außerhalb") geschieht, sondern auch um das eigene "Dabeisein" und Miterleben (siehe auch Schäfer, 1999).

Besonderheiten beim Einsatz von teilnehmenden Beobachtungen im Rahmen der Kindheitsforschung ergeben sich teilweise aus den Spezifika dieser Altersgruppe. Zwar sind verdeckte Beobachtungen – also solche, bei denen die Forschenden ihre Identität als Forschende nicht preisgeben –, teilweise leicht zu realisieren, z.B. auf öffentlichen (Spiel-) Plätzen. Doch auf diesem Wege sind nur Ausschnitte längerer Szenen zugänglich, zumal wenn Kinder den beobachteten Ort verlassen. Und auch wenn es prinzipiell

möglich ist, in kindlichen Kontexten verdeckt eine Rolle (z.B. als Betreuungsperson) einzunehmen, sind ethische Bedenken dafür ausschlaggebend, dass solche verdeckten Forschungen eher die Ausnahme bilden. Sehr viel häufiger finden sich Formen der offenen teilnehmenden Beobachtung, wobei im Rahmen der Kindheitsforschung auch hier zu beachten ist, dass – anders als in der Ethnographie sonst möglich – aufgrund des Altersunterschieds keine aktive, vollständige und (potentiell) *gleichberechtigte* Rolle/Funktion im Feld eingenommen werden kann.

Die offene teilnehmende Beobachtung setzt voraus, dass die beforschten Kinder über die Rolle der Forschenden (und den Zweck der Forschung) aufgeklärt werden. Hans Oswald und Lothar Krappmann (1991, S.356) empfehlen, dass zu diesem Zweck "die Erläuterungen der forschungsleitenden Hypothesen und Ziele ... nicht zu sehr ins Detail gehen [sollten]". Dagegen sei – da die Forschungen überwiegend in Institutionen (Schule, Kindergarten, aber auch Familie) – stattfinden, sehr viel Wert darauf zu legen, dass die Forschenden sich nicht seitens der Eltern, Lehrer(innen) oder Erzieher(innen) vereinnahmen lassen, sondern sich als "Partner(innen)" der Kinder verstehen und ein Vertrauensverhältnis zu diesen aufbauen. Dazu gehört auch, Kindern Einblicke in die während der Beobachtung festgehaltenen Protokollierungen zu gewähren. Oswald und Krappmann (1991, S.357) halten hierzu fest:

"Nach unserer Erfahrung wachsen Verständnis und Vertrauen der Kinder, wenn sie sehen, daß der Forscher Notizen macht. Wir lassen sie diese Notizen lesen, wenn sie es wünschen. Gewöhnlich wundern sie sich, welche 'Belanglosigkeiten' aufgeschrieben werden, bemerken, daß Decknamen verwandt werden, und verlieren schnell das Interesse."

Das vorangegangene Zitat macht auch deutlich, dass es unmöglich ist, in einer "neutralen" Rolle im Feld zu verbleiben, da es immer wieder zu Aktivitäten mit den Kindern kommen wird; sei es, um mit ihnen zu spielen, zu reden oder auch ihren Hilfesuchen nachzukommen. Und wie bereits für Erwachsene erwähnt, darf umgekehrt auch Vereinnahmungsversuchen seitens der Kinder nicht bedingungslos nachgegeben werden (dies gilt insbesondere für eine eventuell angebotene Komplizenschaft im Falle nicht zu akzeptierender Normbrüche). Prinzipiell sind die mit der Rolle des teilnehmenden Forschenden verbundenen Anforderungen auszubalancieren, ein mitunter schwieriges Unterfangen – wie Beck und Scholz (2000, S.163) schreiben –, denn Rollenklärungen sind nicht nur auf eher selten vorkommende Normbrüche begrenzt, sondern Rollenaushandlungen müssen zwischen den Forschenden und den Kindern immer wieder neu vorgenommen werden. Dies kann auch bedeuten, eine Beobachtungssituation abubrechen, wenn die Kinder aus der Situation "aussteigen" und die Forschenden um Hilfestellungen bitten.

Oswald und Krappmann (1991, S.357) halten aufgrund ihrer langjährigen Forschungsarbeit die teilnehmende Beobachtung (etwa in Schulkontexten) insbesondere für Kinder von neun bis elf Jahren als gut geeignet und realisierbar, weil von diesen Kindern Forschung (und die damit einhergehende Protokollierung auch während der Beobachtungssituation) als "legitim gehaltene[...] Tätigkeit" akzeptiert werde. Demgegenüber fordern jüngere Kinder wegen mangelnder Einsicht in forschungsbezogene Tätigkeiten viel häufiger auf, dass die Forschenden ihre Beobachter(innen)rolle verlassen "und zeitweilig zum Partner werden" (a.a.O.). Ältere Kinder – insbesondere Mädchen – finden es, so

Oswald und Krappmann, wegen ihrer "Bewußtheit für Privatheit und Intimität" teilweise befremdlich, von (männlichen) Forschenden beobachtet zu werden.

Elfriede Billmann-Mahecha, die in Familien teilnehmende Beobachtungen durchführte und dabei verschiedene Szenen (z.B. Spielen oder Kind-Eltern-Interaktionen) per Video aufzeichnete, versteht die teilnehmende Beobachtung weniger als "eine klar abgrenzbare Methode, sondern [als] eine je nach Untersuchungsfeld anders gestaltete Art und Weise, mit den Untersuchungssubjekten in Kontakt zu treten und diesen Kontakt eine Weile aufrecht zu erhalten" (1990, S.20). Damit erfordert die teilnehmende Beobachtung nicht nur einen erheblichen Zeitaufwand, sondern ihr Verlauf ist hinsichtlich der Durchführung und in Bezug auf die am Ende verfügbaren Daten kaum planbar. Für die Zukunft ethnographischer Untersuchungen ist von Bedeutung, ob die teilnehmende Beobachtung trotz der zunehmenden Forderung (auch innerhalb der qualitativen Forschung) nach Formalisierung und Standardisierbarkeit als eigenständige Methode und Zugangsweise breitere Anerkennung erfährt als bisher. Hierfür wiederum dürfte nicht unerheblich sein, ob es gelingt, ethnographische Protokolle so anzulegen (und auszuwerten), dass diese als Protokolle von Ereignissen gelten können und nicht *nur* der "Sinnstiftungen des Feldforschers" (Lüders, 2000, S.400) dienen. Keinesfalls sollte hier jedoch auf verdichtete und interpretierte Aufzeichnungen (sog. "dichte Beschreibungen", Geertz, 1991, Orig.1973) zugunsten "dünner Beschreibungen" verzichtet werden. Denn "nur die äußeren Beobachtungen (nimmt einen Stift, steht auf und geht zu ...)" (Beck & Scholz, 2000, S.164) festzuhalten, erleichtert zwar eine Trennung von Erhebung und Interpretation, allerdings sind solche "dünnen Beschreibungen" teilweise gar nicht mehr auswertbar, da der Situationsinn verloren geht und ein Gegenstandsverständnis unmöglich wird. Insofern spricht vieles dafür, an dieser Methode festzuhalten und die Qualität und Quantität von Protokollierungen hinsichtlich der verfolgten Forschungsfrage(n) zu spezifizieren; dies betrifft etwa die Definition einzubeziehender Handlungsabläufe und Handlungszusammenhänge, die Entscheidung für wörtliche Rede oder für sinngemäße Wiedergaben u.v.a.m.

3.5 *Non-reaktive Verfahren*

Alltagsdokumente (die teilweise auch genereller unter dem Stichwort "non-direktive Verfahren" subsumiert werden) erlauben – noch mehr als Beobachtungen – einen unverstellten Blick in Lebenswelten und Lebensgeschichten, da die Daten nicht den Handlungen und Interventionen der Forschenden – sei es als Teilnehmende im Forschungsfeld oder generell als soziale Akteure (Interviewende etc.) – geschuldet sind, denn es handelt sich um "vorgefundenes" Material. In den Anfängen der (entwicklungs-) psychologischen Forschung wurden insbesondere von Jugendlichen verfasste Tagebücher als eine genuine Quelle verstanden, um deren "Seelenleben" zu erschließen. Zu nennen sind hier zuvorderst Charlotte Bühler (1929), die eine Fülle an Jugendtagebüchern veröffentlichte und analysierte, und Siegfried Bernfeld (1978, Orig. 1931), der die Tagebuchaufzeichnungen Adoleszenter psychoanalytisch deutete. Mittlerweile zeichnet sich innerhalb der Jugend-

forschung wieder ein vermehrtes Rekurren auf sog. "paraliterarische Zeugnisse" ab (siehe Soff, 1989; Fend, 1994).

Kindheitsforschung kann eine Fülle an schriftlichen und – insbesondere bei jüngeren Kindern – visuellen Dokumenten nutzen. Denn für viele Kinder bleibt das Kindesalter, besonders das Grundschulalter, die einzige Hochzeit der ästhetischen bzw. literarischen Produktion: viele verwenden sporadisch oder langdauernde Ausdrucksformen wie Malen oder Zeichnen, sie verfassen Gedichte ("Poesiealben") und schreiben in Tagebüchern ihre Alltagserfahrungen/Wünsche etc. nieder. Insofern eröffnet sich den Kindheitsforscher(inne)n hiermit ein besonderer Zugang zu den "Innenwelten" von Kindern, der weit- aus umfassender sein kann als der Zugang über in Schulstunden verfassten Aufsätzen oder z.B. über den bisher üblichen Einsatz von "Zeichentests" (z.B. "Familie in Tieren"), die als "projektive Verfahren" vor allem diagnostischen Zwecken dienen (siehe zu "Lebensgeschichte und Kinderzeichnung" zusammenfassend Richter, 2001).

Doch wie plausibel es zunächst auch anmuten mag, "freie Texte" (welcher Gattungsform auch immer zugehörig) oder "frei(willig)" angefertigte Kinderzeichnungen als "Idealfall eines nicht reaktiven Materials" (Röhner, 2000, S.207) zu bezeichnen, da diese nicht eigens für einen Untersuchungszweck hergestellt wurden: es bleibt zu beachten, dass diese "Daten" gleichwohl einen – in diesem Falle: dem Auswertenden nicht bekannten – Adressaten haben, der bedeutsam für das Verständnis/die Interpretation eines Bildes/Textes ist. Auch fehlende Kenntnis über das "produzierende" Kind erschwert eine angemessene Sicht auf das Material. Und schließlich bedeutet die Beschränkung auf ein Produkt und die Vernachlässigung des Entstehungsprozesses auch einen Verlust an Verstehens- und Analysemöglichkeiten. Insofern plädiert etwa Billmann-Mahecha (1994b) dafür, je nach Interpretationsziel und nach der angestrebten Reichweite der Interpretationen im Rahmen einer methodisch kontrollierten interpretativen Annäherung künftig mehr als bisher die Kontextualität z.B. von Kinderzeichnungen zu berücksichtigen, d.h. deren Entwicklungskontexte, situative Entstehungskontexte sowie familiäre und (sub-) kulturelle Lebenskontexte.

Kinderzeichnungen und paraliterarische Produktionen bieten eine Fülle an Möglichkeiten, sich an Kinderwelten anzunähern. Jedoch, dies haben die cursorisch angemerkten Ergänzungen und Einschränkungen deutlich gemacht, gilt in diesem Verfahrensfeld trotz der langen Geschichte, dass eine weitergehende systematische Nutzung und Akzeptanz – verglichen etwa mit der Anwendung im Rahmen von Kinderdiagnostik – noch aussteht.

3.6 Triangulation

Nachdem nun einige Erhebungsmethoden benannt und hinsichtlich der Kindheitsforschung kurz skizziert wurden, sei zusätzlich auf einen bedeutsamen Gesichtspunkt im methodischen Vorgehen hingewiesen, der bisher nur cursorisch angedeutet wurde. Denn mittlerweile gehört zum Credo der – nicht nur auf Kindheit bezogenen – Forschung, dass die Verwendung nur einer Methode als nicht ausreichend eingeschätzt wird, eine Erkenntnis, die schon Hans Thomae (1959, S.62f) für die entwicklungspsychologische For-

schung festgehalten hat: "Als Regel entwicklungspsychologischer Forschung darf heute gelten, daß man keine Aussage auf eine einzige Methode allein gründen soll", da keine "Methode oder Methodengruppe allein irgendeine Fragestellung innerhalb der Entwicklungspsychologie zu lösen vermag".

Bei der Kombination verschiedener Verfahren geht es – je nach epistemologischem Standpunkt – entweder um die Absicherung der Ergebnisse und um die wechselseitige Überprüfung des methodischen Vorgehens, oder um die mehrperspektivische Erschließung eines Gegenstandsbereichs, wie dies mittlerweile unter dem Stichwort der Triangulation (Denzin, 1978) diskutiert wird. Triangulation meint die begründete Kombination von unterschiedlichen Daten, Methoden und Perspektiven (siehe bezogen auf die Forschung zu früher Kindheit Mey, 2003, bezogen auf Grenzen der Triangulation in der Kindheitsforschung siehe Kelle, 2001).

Insbesondere die Forderung nach einer begründeten und aufeinander bezogenen Methodenwahl scheint besonders hervorhebenswert: So werden innerhalb von ethnographischen Studien Beobachtungen und Interviews/Gespräche sowie Alltagsdokumente verwendet, allerdings teilweise unsystematisch, da der Forschungsprozess nur bedingt planbar ist. Auch andere Studien – etwa die längsschnittliche Untersuchung von Lothar Krappmann und Hans Oswald (1995) zum "Alltag der Schulkinder" – basieren auf Beobachtungen und Interviews. Mittlerweile werden auch häufiger Fragebögen und Interviews kombiniert, wobei je nach Fragestellung das Interview oder der Fragebogen die Studie eröffnen kann (zur Möglichkeit und zum Nutzen der Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden generell siehe Schreier & Fielding, 2001).

Untersuchungen, in denen mehr als zwei methodische Zugänge genutzt werden, sind (noch) vergleichsweise selten. Dabei gelingt es gerade in Studien mit einem multiperspektivischen und -methodischen Zugang am ehesten, Kinderwelten und Kinderbiographien umfänglich zu dokumentieren und zu rekonstruieren. Exemplarisch sei hier zunächst die historisch bedeutsame Studie von Martha Muchow (1998, Orig. 1935) erwähnt, die Formen der kindlichen Stadt- und Weltaneignung über Gespräche mit Kindern, Bearbeitung von Stadtplänen, Aufsatzverfahren sowie standardisierten und freien Beobachtungen erschlossen hat. Mittels dieser Methodenkombination ist es Muchow gelungen, einen facettenreichen Einblick in Stadtkindheiten in den späten 1920er Jahren zu bieten (siehe zusammenfassend Mey, 2001b). Auch Helga und Hartmut Zeiher (1994) haben mittels verschiedener Zugänge (Tagesprotokolle, Gespräche, Beobachtungen, ergänzt um Interviews mit den Eltern) das soziale Leben von Großstadtkindern im Detail rekonstruiert. Schließlich sei noch auf eine Arbeitsgruppe um Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker verwiesen, die für die Studie "Kindheit im Siegerland" eine Fülle an Erhebungsmethoden berücksichtigte (siehe Behnken et al. 1991): So wurden neben "narrativen" Interviews, Leitfaden-Interviews und "Fotointerviews" viele lebensgeschichtliche und kontextuelle Daten erhoben (z.B. Lieblingsmedien); hinzu kamen "Inventare" zu Erfassung der sozialen und dinglichen Umwelt (z.B. "Besitzinventar Spielzeug") und "narrative Zeichnungen" des kindlichen Lebensraums (Wohnung und Wohnumfeld als "Subjektive Landkarte"). Die Ergebnisse dieser umfassenden Erhebung (zu der auch die Befragung der Eltern und Großeltern gehörte) wurden einzelfallbezogen aufbereitet und als

"Monographien einer Kindheit" veröffentlicht (siehe z.B. Pasquale & Zinnecker, 1992). In diesen Fallstudien wird jeweils unter Angabe der Datensorten (Interview, Inventar etc.) die Rekonstruktion des jeweiligen Einzelfalles nachvollziehbar offen gelegt (Kritik an dem Vorgehen äußern Grunert und Krüger, 1999).

4 Abschließende Bemerkungen zur Methodologie der Kindheitsforschung

Für Kindheitsforscher(innen) steht prinzipiell das gesamte sozialwissenschaftliche Methodenrepertoire zur Verfügung, auch wenn einige Methodenwahlen häufiger anzutreffen sind als andere. Hierbei dürfte die Sozialisation der Forschenden nicht unwesentlich sein, denn wie sich ganze Generationen der Konstruktion von standardisierten Messinstrumenten und experimentellen Vorgehensweisen verschrieben haben, sind andere mittlerweile sozialisiert auf den Einsatz qualitativer Verfahren, wobei weitgehend die Nutzung verbaler – über Interviews gewonnener – Daten überwiegt. Es bleibt zu hoffen, dass diese Fixierungen perspektivisch "flüssiger" werden und auch andere Methoden als die zunächst präferierten zum Einsatz kommen. Denn es gibt – dies sollte mit den hier skizzierten Verfahren angedeutet werden – unterschiedliche methodische Vorgehensweisen, auch wenn einzelne argumentativ immer wieder einmal als Methode der Wahl (oft als "Königsweg" bezeichnet) für ein bestimmtes Feld verfochten wurden. Insgesamt sollte die Wahl der Methoden weniger individuellen Vorlieben oder (wechselnden) wissenschaftlichen Gepflogenheiten folgen, sondern ihrer Brauchbarkeit für die jeweils gestellte(n) Untersuchungsfrage(n).

Zur Frage der Kindadäquatheit von Methodenanwendungen

Mit der in dieser Darstellung vorgenommenen Sichtung von ausgewählten Verfahren sollte auch einigen landläufigen Vorurteilen und Zweifeln begegnet werden, so etwa: Können Kinder überhaupt interviewt werden? Können Kinder überhaupt erzählen und kann das narrative Interview für Kinder (ab welchen Alters) genutzt werden? etc. Zumeist werden solche Fragen – wie ich aus eigener Erfahrung weiß – von Noviz(inn)en gestellt, etwa von Studierenden, die ihre Qualifikationsarbeiten schreiben. Zuweilen sind diese Fragen aber auch unter den Kindheitsforscher(inne)n virulent und an ihnen wird deutlich, dass immer spezifische Vorannahmen über den "Gegenstand" Kind – was es kann und vor allem *was es nicht kann* – existieren und die Methodenwahlen beeinflussen. Solche Vorannahmen sind z.B., Kinder könnten *nicht (hinreichend) erzählen*, sie könnten *keine Raum-Zeit-Konfigurationen erkennen* und nicht *zwischen Realitäts- und Irrealitätsebenen (Fiktionen) unterscheiden*. Zu solchen Unterstellungen gehört weiter, dass es Kindern *an Kontextwissen mangle*, das erforderlich sei, um sie als "Biographen" ihrer Lebensgeschichte anzusprechen. Vorannahmen wie diese finden sich häufig im Alltag, und sie zeitigen erhebliche Konsequenzen für die Kindheitsforschung. Denn so sehr sie unseren Alltag dominieren mögen, sie sollten in Forschungshandeln nicht unreflektiert Eingang finden, da mit ihnen für die Erwachsenenkommunikation gültige Standards un-

zulässigerweise für Kinder verallgemeinert werden (siehe dazu die Ausführungen von Hülst, 2000). Da Forschende immer auch Erwachsene sind, die als Forschende in ihrem Forschungsalltag leben und in ihrem Alltag als Nicht-Forschende handeln, ist es notwendig, kritisch gegen solche Vorurteile zu sein, damit Forschung nicht lediglich (vermeintliches) Alltagswissen (common sense) reproduziert und darüber hinausreichende Erkenntnisse verhindert.

Ein instruktives Beispiel für diese Problematik gibt Franz Breuer (2001) bezogen auf seine Untersuchung zu sportiven Kinderkulturen: In den Vorüberlegungen zu seiner Studie war er von einer "tendenziellen 'Einschüchterung' der Kinder im Kontakt mit ihnen unbekanntem Erwachsenen" (a.a.O., S.21) ausgegangen und hatte entsprechend einige methodische Vorkehrungen getroffen. Dazu gehörte, den Terminus "Interview" den Kindern gegenüber zu vermeiden; stattdessen wurde ihnen umschreibend mitgeteilt, es gehe darum, "mit ihnen 'über ihren Sport, ihr Sporttreiben gern einmal [zu] reden' " (a.a.O.). Auch wurde ein technisches Arrangement realisiert, bei dem "kleine, unscheinbare Aufnahmegeräte, [ein] winziges Mikrofon" usw. eingesetzt wurden, um die kindliche "Rede-Bereitschaft" nicht zu beeinträchtigen. Dass dieses "kindangemessene" Vorgehen seine Wirkung verfehlte, verdeutlicht Breuer an einigen "Reaktionsweisen" von Kindern, "mit denen wir so nicht gerechnet hatten ...:

- ?? Nachdem es sich im jeweils untersuchten Kontext des Sporttreibens von Kindern herumgesprachen hatte, dass hier Leute/Erwachsene herumliefen, um Gespräche zu führen, gab es häufig geradezu ein 'Gedrängel' der Kinder, an dieser Prozedur teilzunehmen. Dabei brachten die Kinder von sich aus den Terminus 'Interview' ins Spiel: 'Ich möchte auch gerne interviewt werden!' o.ä.
- ?? Einige Kinder gaben ihrer Enttäuschung darüber Ausdruck, dass bei der Bandaufnahme der Gespräche kein 'richtiges' bzw. großes Mikrofon verwendet wurde.
- ?? Viele Kinder stellten die Frage, ob und wann denn diese Aufnahme 'gesendet' wird." (a.a.O.)

Dieses von Breuer gegebene Beispiel macht anschaulich, dass die Frage nach der "Kindadäquatheit" einer Methode kaum eindeutig und ein für alle Mal beantwortet werden kann. Die Beurteilung einer Methodik als kindangemessen beinhaltet notwendig Vorstellungen über Kinder und Kindsein, und insofern spielt die Konstruktion von Kindern und von Kindheit nicht erst bei der Be- und Auswertung des Datenmaterials (ungeachtet ob qualitativ oder quantitativ erhoben) eine Rolle, sondern bereits in der Erhebungssituation (und sicherlich auch schon davor, nämlich zum Zeitpunkt der Zuspitzung der Forschungsfrage).

Zur Frage nach Forschung "aus der Perspektive von Kindern"

Insoweit sollte sich die mit Kindern/Kindheit befasste Forschung nicht nur der Frage stellen, über welchen Gegenstandsbereich Kinder Aussagen machen können und wie sich solche Aussagen adäquat erheben lassen. Ebenso bedeutsam erscheint die Frage, wieweit Aussagen von Erwachsenen über Kinder und Kindheit überhaupt Aussagen aus einer kindlichen Perspektive sind/sein können und eben nicht nur Aussagen *über* Kinder von erwachsenen Forschenden. Für eine angemessene Beantwortung dieser zweiten Frage müssen die Vorannahmen, die in die Modellierung von Kinderwelten und in die Modellierung von Situationen zur Erforschung von Kinderwelten eingehen, wie in dem Beispiel

von Breuer geschehen, offen gelegt werden. Da *Kindheitsforschung immer eine über Erwachsene vermittelte, (vor-) strukturierte und hergestellte Forschung* ist (siehe dazu Fuhs, 1999), rückt die Bezogenheit von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern in das Zentrum der methodologischen Diskussion, und die Rolle der das methodische Vorgehen auswählenden und anbietenden Forschenden wird zu einem ebenso bedeutsamen Gegenstand der Kindheitsforschung wie das "untersuchte" Kind selbst: Kindheit, so Michael Honig (1999a, 1999b) dezidiert, kann nur als "Konstrukt generationaler Verhältnisse" betrachtet und verstanden werden.

Ohne eine explizite Beachtung von generationalen Herstellungsmustern werden zur Beurteilung kindlicher Perspektiven Vergleichshorizonte hinzugezogen, die notwendig nur zu Aussagen *über* Kinder führen. Zwei hier relevante Eckpunkte sind: (a) Kindheit wird wahrgenommen mittels der eigenen Erwachsenenperspektive, und (b) Kindheit wird in Bezug gesetzt zu eigenen Kindheitserinnerungen/dem eigenen Kind-Gewesensein. Beide Vergleichshorizonte können – müssen aber nicht notwendigerweise – einhergehen mit dem Rekurs auf empirische Kenntnisse über Kinder, z.B. aus anderen Studien; ebenso gehen teilweise implizite Vorstellungen über eine *ideale* Kindheit in die Betrachtung ein.

Hinsichtlich (a), der Bewertungen aus der Erwachsenenperspektive, besteht die Gefahr, dass Unterschiede bzw. die kindliche Verschiedenheit – stillschweigend gemessen am Erwachsenenstandard – als defizitär erlebt und beschrieben werden. Diese Betrachtungsweise, die vor allem für *traditionelle* Ansätze innerhalb der Entwicklungspsychologie charakteristisch ist, findet sich in Beschreibungen wie: "Kinder können noch nicht" oder "Kinder machen Fehler" oder "Kinder sind in ihren Möglichkeiten beschränkt" etc. (siehe dazu Keller, 1993). Mit einer solchen Perspektive bzw. einem solchen Vergleichshorizont wird erst gar nicht gefragt bzw. lässt sich methodologisch auch gar nicht ableiten, ob kindliche Welt- und Selbstsichten eine – zu rekonstruierende – Eigenlogik aufweisen bzw. von kindlichen Repräsentationsformen auszugehen ist, die ganz anders beschaffen sind als die von Erwachsenen (siehe Scholz, 1994, 2003)

Bezogen auf (b) – das erinnerte eigene Kind-Gewesensein – ist zunächst die Illusion von "treu bewahrte[n] Erinnerung[en] an die eigene Jugend und Kindheit" zu verabschieden, wie etwa von Siegfried Bernfeld (1922, S.5 zitiert nach Erdheim, 1988, S.220) im Zusammenhang mit der Beschreibung der Introspektion behauptet. Entgegen solch erkenntnis- und erinnerungsoptimistischer Einschätzungen gilt heute auch im Rahmen vorliegender "Phasenmodelle kindlicher Entwicklung", so Hans Oswald und Lothar Krappmann (1991, S.355), dass "Denk- und Verhaltensformen früherer Stufen den Erwachsenen kaum noch erkennbar sind". Doch selbst wenn angenommen würde, idealtypische introspektive Erinnerungen an kindliche Lebensformen seien möglich, würde missachtet, dass Kindheit und kindliche Erfahrungen sich historisch wandeln, und dass damit die damalige Kindheit der heute Erwachsenen und "Kindheit heute" verschieden sind. Dass solche problematischen Verwechslungen üblich sind, zeigt z.B. Anton Bucher (2001) mit seiner Befragung von Erzieher(inne)n, derzufolge die Mehrheit der heutigen Kinder als *weniger* rücksichtsvoll, *weniger* belastbar, *weniger* konzentrationsfähig etc. gesehen werden. Diese Vorstellungen und Vorannahmen – es ließe sich durchaus auch von Projektio-

nen sprechen – finden sich allenthalben mehr oder weniger unreflektiert in unterschiedlichen Forschungs- und Alltagskontexten (siehe Fuhs, 1999). So stellt sich z.B. in von mir durchgeführten "Erzählwerkstätten", die den eigentlichen Forschungsarbeiten vorgeschaltet werden und in denen Erfahrungen der eigenen Kindheit generiert und Bilder/Vorstellungen heutiger Kindheiten exploriert werden sollen, damit diese nicht unhinterfragt im Forschungsprozess wirksam werden, immer wieder als Resultat ein, dass die heutigen Kinder und dass Kindheit heute als "anders" beschrieben werden, wobei dieses "anders" überwiegend negativ aufgeladen ist.

Beide Vergleichshorizonte lassen verständlich werden, dass eine Forschung "aus der Perspektive der Kinder" ihre Grenzen hat, wenn sie die Kinderperspektive allein aus der Erwachsenenperspektive zu beleuchten versucht. Stattdessen muss im Mittelpunkt der methodologischen Beschäftigung das Aufeinandertreffen von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern stehen und die gemeinsame Herstellung einer generationalen Ordnung zum Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Kindheit und die Beschreibung von Kindern gemacht werden. Anstelle einer naiv realistischen Haltung, die unterstellt, dass wir – die erwachsenen Forschenden – "wirklich" die Perspektive von Kindern einnehmen, mit den "Augen der Kinder" deren Welt betrachten und mit der "Stimme der Kinder" sprechen könnten, ist viel mehr als bisher kenntlich zu machen, "wer spricht". Nur unter dieser Voraussetzung kann auch aufrechterhalten werden, dass Forschende den Kindern eine Stimme *geben* – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Dies für das Forschungshandeln ausreichend zu reflektieren, erscheint mir ein ebenso notwendiges und fruchtbares Unternehmen wie weitere Bemühungen, die Methoden der Sozialforschung für den Untersuchungsgegenstand Kind/Kindheit weiter zu entwickeln und "anzupassen". Beide Anstrengungen sind notwendig und *gemeinsam* zu leisten, denn nach wie vor klafft – nicht nur in der Kindheitsforschung – eine Lücke zwischen den Ansprüchen der Forschungsmethodologie und den Leistungen in der Forschungspraxis.

Anmerkung

Für Rückmeldungen und Kommentare bedanke ich mich herzlich bei Elfriede Billmann-Mahecha, Carlos Kölbl, Katja Mruck und Gerold Scholz.

Literatur (Zugänglichkeit der URLs geprüft am 14. Juli 2003)

- Beck, Gertrud & Scholz, Gerold (2000). Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In Friederike Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.147-170). Weinheim: Juventa.
- Behnken, Imbke & Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2001). *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Behnken, Imbke; Leppin, Elke; Lutz, Manuela, Pasquale, Judith, Wojtkowiak, Annette & Zinnecker, Jürgen (1991). Methoden Manuale. *Materialien (Fallstudien zur Modernisierung von Kindheit) aus dem Projekt "Kindheit im Siegerland"*, Nr. 2.
- Bergold, Jarg B. & Breuer, Franz (1992). Zum Verhältnis von Gegenstand und Forschungsmethoden in der Psychologie. *Journal für Psychologie*, 1(1), 24-35.

- Bernfeld, Siegfried (1978). *Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern*. Frankfurt/M.: päd.-extra. (Orig. 1931)
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1990). *Egozentrismus und Perspektivenwechsel. Empirisch-psychologische Studien zu kindlichen Verstehensleistungen im Alltag*. Göttingen: Hogrefe.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1994a). Qualitative Sozialforschung in der Psychologie der Weimarer Republik: Beispiele aus der Kinder- und Jugendpsychologie. *Psychologie und Geschichte* 5(3/4), 208-217.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1994b). Über die Interpretation von Kinderzeichnungen. *L.O.G.O.S interdisziplinär* 2(1), 28-35.
- Billmann-Mahecha, Elfriede (2001). Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter – ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren. In Günter Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1*, 12-18. [auch verfügbar über: <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/docs/ber200101.htm>]
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamaria & Wolf, Dagmar (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München: Fink
- Bohnsack, Ralf (2000). Gruppendiskussion. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.369-384). Reinbek: Rowohlt.
- Breuer, Franz (2001). Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten. In Günter Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1*, 19-23. [auch verfügbar über: <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/docs/ber200101.htm>]
- Bucher, Anton (2001). "die Kinder sind nicht mehr so glücklich wie wir". Kindheitsglück in der Sicht von ErzieherInnen. In Imbke Behnken & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S.33-46). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Bühler, Charlotte (1929). *Das Seelenleben des Jugendlichen. Versuch einer Analyse und Theorie der psychischen Pubertät* (5. verbesserte Auflage). Jena: Fischer. (Orig. 1922)
- Darwin, Charles (1877). A biographical sketch of an infant. *Mind: Quarterly Review of Psychology and Philosophy*, 2, 285-294. (Reprint 1974: Howard E. Gruber: Darwin on Man: A psychological study of scientific creativity together with Darwin's early and unpublished notebooks. New York: Dutton)
- Denzin, Norman K. (1978). *The research act*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Deutsch, Werner (2001). Aus dem Kinderzimmer in die Wissenschaft. Entwicklungspsychologische Tagebuchstudien. In Imbke Behnken & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S.340-351). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Edelstein & Keller (Hrsg.) (1982). *Perspektivität und Interpretation. Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Erdheim, Mario (1988). Psychoanalytische Jugendforschung. In ders., *Die Psychoanalyse und das unbewußte in der Kultur. Aufsätze 1980-1987* (S.215-236). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geertz, Clifford (1991). Dichte Beschreibung. Bemerkung zu einer deutenden Theorie der Kultur. In ders., *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (2. Auflage, S.7-43). Frankfurt/M.: Suhrkamp. (Orig. 1973: Thick description: Toward an interpretative theory of culture. In Clifford Geertz, *The interpretation of culture. Selected essays*, pp.3-30, New York: Basic Books.)
- Fend, Helmut (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät* (Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Bd. 3). Bern: Huber.
- Fthenakis, Wassilios E. (2001). Einleitung. Kindheit und Kinder in Gesellschaft und in den Rechtsordnungen des 20. Jahrhunderts im Überblick. In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.), *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten* (S.7-20). Opladen: Leske + Budrich.
- Fuhs, Burkhard (1999). Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S.153-161). Weinheim: Juventa.
- Fuhs, Burkhard (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.87-103). Weinheim: Juventa.

- Geulen, Dieter (Hrsg.) (1982). *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Görlitz, Dietmar (1993). *Kinder als Produzenten im Entwickeln ihrer Räume. Anmerkungen zur Methode der "Videostreifzüge" in der Spielforschung*. (unv. Manuskript zu dem gleichnamigen Posterbeitrag präsentiert auf der 11.Tagung für Entwicklungspsychologie, Osnabrück, 30.9.1993)
- Grunert, Cathleen & Krüger, Heinz-Hermann (1999). Biographieforschung und pädagogische Kindheitsforschung. In Heinz-Hermann Krüger & Winfried Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (227-242). Opladen: Leske + Budrich.
- Hausendorf, Heiko (2001). Was ist 'altersgemäßes' Sprechen? Empirische Anmerkungen am Beispiel des Erzählens und Zuhörens zwischen Kindern und Erwachsenen. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 62, 11-33.
- Heinzel, Friederike (1997). Qualitative Interviews mit Kindern. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S.396-413). Weinheim: Juventa.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000a). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa.
- Heinzel, Friederike (200b). Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.21-35). Weinheim: Juventa.
- Heinzel, Friederike (2000c). Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.117-130). Weinheim: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian (1999a). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt/M. Suhrkamp.
- Honig, Michael-Sebastian (1999b). Forschung "vom Kinde aus"? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S.33-50). Weinheim: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans R. (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hopf, Christel (1991). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (S.177-182). München: Beltz/PVU.
- Hoppe-Graff, Siegfried (1989). Die Tagebuchaufzeichnung: Plädoyer für eine vergessene Form der Längsschnittbeobachtung. In Heidi Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S.233-251). Berlin: Springer.
- Hoppe-Graff, Siegfried (1998). Tagebücher, Gespräche und Erzählungen: Zugänge zum Verstehen von Kindern und Jugendlichen. In Heidi Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S.261-294). Bern: Huber.
- Huhn, Norbert; Dittrich, Gisela; Dörfler, Mechthild & Schneider, Kornelia (2000). Methodologische Überlegungen [aus: Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung von Norbert Huhn, Gisela Dittrich, Mechthild Dörfler & Kornelia Schneider]. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.185-202). Weinheim: Juventa.
- Hülst, Dirk (2000). Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.37-55). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, Klaus (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 91-103.
- Jüttemann, Gerd (1983). Psychologie am Scheideweg: Teilung oder Vervollständigung. In Gerd Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie in der Veränderung. Perspektiven für eine gegenstandsangemessenere Forschungspraxis* (S.30-65). Weinheim: Beltz.
- Kelle, Helga (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der peer culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(2), 192-208

- Keller, Heidi (1993). Kind und städtische Umwelt aus Sicht der Entwicklungspsychologie. In Dietmar Görlitz, Hans Joachim Harloff, Jaan Valsiner, Barbara Hinding, Günter Mey, Ute Ritterfeld & Richard Schröder (Hrsg.), *Entwicklungsbedingungen von Kindern in der Stadt. Praxisbeiträge der Hertentagung* (S.95-100). Berlin/Herten: Stadtverwaltung Herten.
- Krappmann, Lothar & Oswald, Hans (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kuhn, Peter (2003, Januar). Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule [50 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 4(1). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03kuhn-d.htm> [Zugriff: 4. Februar 2003]
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2001). *Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lipski, Jens (2000). Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.77-86). Weinheim: Juventa.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mey, Günter (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1, 135-151.
- Mey, Günter (2001a). Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. Rezensionssatz zu: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans R. Leu (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* / Friederike Heinzel (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* [48 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 2(2). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-01/2-01review-mey-d.htm> [Zugriff: 6. Januar 2003]
- Mey, Günter (2001b). Auf den Spuren von Martha Muchow. *Psychologie und Geschichte*, 9(1/2), 107-122.
- Mey, Günter (2003). Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatisierung und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In Heidi Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. erweiterte Auflage, S.715-756). Bern: Huber.
- Mruck, Katja & Mey, Günter (1996). Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit. *Journal für Psychologie*, 4(3), 3-21.
- Mruck, Katja & Mey, Günter (2000). Qualitative Forschung. In Frank Jacobi & Andreas Poldrack (Hrsg.), *Klinisch-Psychologische Forschung*. Göttingen: Hogrefe. (überarbeitete und wesentlich erweiterte Version ist unter dem Titel "Qualitative Forschung in Deutschland" [54 Absätze] erschienen in: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 1(1). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-00/1-00mruckmey-d.htm> [Zugriff: 12. Januar 2003]
- Muchow, Martha & Muchow, Hans Heinrich (1998). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim: Juventa. (Orig. 1935)
- Oswald, Hans & Krappmann, Lothar (1991). Kinder. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (S.355-358). München: Beltz/PVU.
- Pasquale, Judith & Zinnecker, Jürgen (1992). Tommy – Monographie einer Kindheit. *Materialien (Fallstudien zur Modernisierung von Kindheit) aus dem Projekt "Kindheit im Siegerland"*, Nr. 5.
- Piaget, Jean (1999). *Das Weltbild des Kindes* (6. Auflage). München: dtv [Klett-Cotta]. (Orig.: 1926: *La représentation du monde chez l'enfant [The child's conception of the world]*. Presses Universitaires de France)
- Preyer, Wilhelm (1923). *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren* (9. Auflage). Leipzig: Griebens. (Orig.1882)
- Richter, Hans-Günther (2001). Lebensgeschichte und Kinderzeichnung. In Imbke Behnken & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S.666-685). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Röhner, Charlotte (2000). Freie Texte Selbstzeugnisse des Kinderlebens. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.205-215). Weinheim: Juventa.

- Schäfer, Gerd E. (1999). Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung. In Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S.113-131). Weinheim: Juventa.
- Schmid, Pia (2001). Vätertagebücher des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Zu den Anfängen der empirischen Erforschung von Säuglingen und Kleinkindern. In Imbke Behnken & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S.325-339). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Scholz, Gerold (1994). *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scholz, Gerold (2002). Versuch einer Integration von Kindheits- und Biographieforschung. Rezensionssatz zu: Imbke Behnken & Jürgen Zinnecker (Hrsg.) (2001). *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* [45 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 3(4). <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-02/4-02review-scholz-d.htm> [Zugriff: 6. Januar 2003]
- Scholz, Gerold (2003). Von der Erforschung der eigenen Kinder zur Neuen Kindheitsforschung. *Online Zeitschrift Grundschulforschung*, 6.
- Schreier, Margrit & Fielding, Nigel (Hrsg.) (2001). Qualitative und quantitative Forschung: Übereinstimmungen und Divergenzen / Qualitative and quantitative research: Conjunctions and divergences. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 2(1). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-d/inhalt1-01-d.htm> [Zugriff: 14. Januar 2003]
- Schröder, Richard (1995). *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und –gestaltung*. Weinheim: Beltz.
- Schröder, Richard; Houben, Dirk & Traub, Angelika (1993). Kinderfreundliches Wohnen. Interviewstreifzüge mit Kindern. In Dietmar Görnitz, Hans Joachim Harloff, Jaan Valsiner, Barbara Hinding, Günter Mey, Ute Ritterfeld & Richard Schröder (Hrsg.), *Entwicklungsbedingungen von Kindern in der Stadt. Praxisbeiträge der Herten-Tagung* (S.272-280). Berlin/Herten: Stadtverwaltung Herten.
- Schütze, Fritz (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13, 283-293.
- Soff, Marianne (1989). *Jugend im Tagebuch. Analysen zur Ich-Entwicklung in Jugendtagebüchern verschiedener Generationen*. Weinheim: Juventa.
- Stern, Clara & Stern, William (1965). *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Orig. 1907)
- Thiel, Thomas (2001). Vom direkten Umgang mit Objekten zur Reflexion auf die Aktionen. In Siegfried Hoppe-Graff & Annette Rümmele (Hrsg.), *Entwicklung als Strukturgenese* (S.123-155). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Thomae, Hans (1959). Forschungsmethoden der Entwicklungspsychologie. In Hans Thomae (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie, Band 3: Entwicklungspsychologie* (S.46-75). Göttingen: Hogrefe.
- Tiedemann, Dietrich (1787). Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Herausgegeben von Chr. Ufer. Altenburg: Bonde. (Orig. 1787)
- Valsiner, Jaan (2000). Data as representations: Contextualizing qualitative and quantitative research strategies. *Social Science Information*, 39(1), 99-113.
- Zeiber, Helga & Zeiber, Hartmut J. (1994). Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim: Juventa
- Zinnecker, Jürgen (1999). Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kindheitsforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S.69-80). Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, Jürgen & Silbereisen, Rainer K. (Hrsg.) (1998). *Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern* (2. Auflage). Weinheim: Juventa.