



Max-Traeger-Stiftung

Katharina von Maltzahn

Mädchen und Naturwissenschaften

Zur Entwicklung von Interessen
nach der Grundschule

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Maltzahn, Mädchen und Naturwissenschaften, ISBN 978-3-7799-4284-9

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4284-9>

Kapitel 2

Mädchen im Fokus: Kindheits- und Grundschul-, Interessens- und Übergangsforschung – methodologische Grundlagen und Forschungsdesiderata

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit den Grundlagen der Kindheitsforschung. Zunächst wird der Wandel innerhalb des Forschungsfeldes von der „Kindheitsforschung“ zur „neuen Kindheitsforschung“ verdeutlicht, daraufhin werden die wesentlichen Begrifflichkeiten beschrieben, welche die Kindheitsforschung prägen. Im weiteren Verlauf werden methodologische Besonderheiten benannt, die in der Kindheitsforschung unabdingbar zu berücksichtigen sind, außerdem soll eine Annäherung an den Zusammenhang von der Kindheits- und der Grundschulforschung versucht werden. Erkenntnisse und Forschungsdesiderata im Rahmen der Kindheits- und Grundschulforschung zur Kategorie „Geschlecht“ bilden den Abschluss dieses Kapitels und leiten die theoretische Erörterung der in dieser Studie untersuchten Forschungsfelder ein.

2.1 Grundlagen zur Kindheitsforschung

Die Kindheitsforschung hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten stetig weiterentwickelt. Besonders in den 1990er Jahren wurde viel über diese Thematik veröffentlicht. Dies impliziert zum einen die Kinder als Adressaten von Erkenntnisgewinnung, als auch die Methoden, die zum Zwecke der Informationsgewinnung durch die Kinder von den Forschenden eingesetzt werden:

„Forschung über Kinder und Kindheit ist häufig auch Forschung mit Kindern. Viele Fragen, die der Kinder- und Kindheitsforschung gestellt werden, können nur beantwortet werden, wenn man Kindern zusieht

und zuhört, mit ihnen spricht und mit ihnen handelt. Die wissenschaftlichen Zugänge zu Kindern und die Bilder von Kindern und Kindheit werden beeinflusst durch Forschungsfragen und Forschungsmethoden“ (Heinzel 2000a, S. 17).

Methodologisch und methodisch wird in der sich seit Mitte der 1980er Jahre etablierten „neuen Kindheitsforschung“ erörtert, dass in der Kindheitsforschung nicht nur *über* Kinder geforscht wird, sondern explizit nach der „Perspektive der Kinder“ gefragt wird. Sie sind die aktiv Handelnden, die die Forschung gestalten (vgl. Mey 2003, S. 4).

2.1.1 Von der Kindheitsforschung zur „neuen Kindheitsforschung“

„Wenn Erwachsene Kinder und Kindheit erforschen und für und mit Kindern handeln, so sind sie sich, auch über unterschiedliche Auffassungen hinweg, in aller Regel darin *einig*, dass sie das im Interesse von Kindern tun. So wurden historisch vorfindliche schwere Körpersprachen und psychische Disziplinierungen [...] ebenso wie sakralisierende Idealisierungen und antipädagogische Grenzenlosigkeiten [...] mit dem Verweis auf das Interesse von Kindern gerechtfertigt“ (Prenzel 2003, S. 11).

Einen großen Beitrag für die Anerkennung der Persönlichkeit des Kindes leistete die Pädagogin Ellen Key, die 1902 durch ihr schriftliches Werk das „Jahrhundert des Kindes“ einleitete. Im Zuge dessen wurden gesellschaftliche und erziehungspraktische Reformen eingeläutet und die Generationenverhältnisse programmatisch umgestellt, indem Eltern fortan danach streben sollten, ihren Kindern gerecht zu werden. Kinder wurden aus dem System produktiver Arbeit ausgegliedert, um sich individuell entwickeln und frei entfalten zu können. Dadurch veränderte sich jedoch grundlegend die ökonomische Bedeutung von Kindheit und Kindern. Indem sich die Schulpflicht und das Verbot von Kinderarbeit durchsetzten, konnten die Kinder weder zum Haushaltseinkommen noch zur Alterssicherung ihrer Eltern direkt beitragen und hatten somit keinen ökonomischen Nutzen mehr für die Eltern, sondern verursachten vielmehr Kosten. Der Wert von Kindern änderte sich dahingehend, dass sie emotional wertvoller für die Eltern wurden, was die Soziologin Viviana A. Zelizer als „Sakralisierung der Kindheit“ (zit. nach Olk 2003, S. 106) bezeichnet: Kinder wurden dabei in zunehmendem Maße von ihren Eltern geliebt und idealisiert und das Zusammenleben mit Kindern entwickelte sich zu einer wichtigen Grundbedingung des psychosozialen Wohlbefindens für Erwachsene. Für die Kinder wiederum leiteten

sich daraus zwei Konsequenzen ab: Einerseits verbesserten sich ihre Entwicklungschancen erheblich, es fand andererseits jedoch eine gesellschaftliche Marginalisierung von Kindheit und Kindern statt, denn Kindheit wurde zunehmend als abgeleiteter Status und „Durchgangsphase“ betrachtet: ihren Wert erhielten sie nur als „zukünftige Erwachsene“ (vgl. Olk 2003, S. 105 f.). Wissenschaftliche Forschung zur Kindheit bezog sich zu dieser Zeit ausschließlich auf die Ausgestaltung des Schutzes und der Vorbereitung, da Kinder als nachwachsende Generation und Fortbestand der Gesellschaft verstanden wurden. Im Fokus der Untersuchungen der Erziehungswissenschaften, der soziologischen Sozialisationsforschung und der Entwicklungspsychologie stand das Problem der Umwandlung der Kinder in gesellschaftlich handlungsfähige Erwachsene. Kindheit wurde, so Olk (2003), primär als Durchgangsphase zum Erwachsensein und sekundär als ein gesellschaftlicher Status betrachtet. Das Kind ist folglich noch kein Mitglied der Gesellschaft, sondern wird es erst durch Sozialisation, denn Sozialisation ist Mitglied-Werden in einer Gesellschaft. Kindheit erschien als Vorstufe von Gesellschaft und ist somit von dieser abgetrennt. Kinder standen nur mittelbar über den Institutionen Familie und Schule im Fokus von sozialwissenschaftlicher Forschung (vgl. Olk 2003, S. 104 ff.).

Nach und nach sensibilisierte sich die Forschung für eine Konstruktion „von Kindheit als Lebensphase und von Kindsein als Sozialstatus“ (Olk 2003, S. 103). Sozialhistorische Kindheitsforscher wie z.B. Philipp Ariès (1975) arbeiteten die Kindheit als einen eigenständigen sozialen Status heraus. Dies wurde zuvor nur von vereinzelt Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die die durchgeführten Forschungsprojekte zu dieser Zeit kritisch betrachteten, anerkannt. Martha Muchow beispielsweise forderte ein, die „Welt mit den Augen der Kinder wahrzunehmen und diese Perspektive der Kinder zu repräsentieren“ (Honig 1999a, S. 37). Auch Studien von William Stern können als Vorläufer der neuen Kindheitsforschung verstanden werden. Er verfasste gemeinsam mit seiner Frau Forschungstagebücher, in denen beide detaillierte Beobachtungen der (Sprach-)Entwicklung ihrer Kinder festhielten (Stern/Stern 1907/1965, zit. nach Mey 2003, S. 5). Diese formulierten Gedanken werden noch heute von sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschern getragen (z.B. Zinnecker 1999; Scholz 2003; vgl. Mey 2003, S. 5). Einerseits wurde ein Lebensweltbezug hergestellt, außerdem wurde der Eigenwert der Kindheitsphase verdeutlicht, die vorab (ebenso wie die Adoleszenz) lediglich als „Durchgangsstadium“ zum Erwachsenwerden betrachtet wurde (vgl. Mey 2003, S. 5). Als ein bedeutender Wendepunkt kann auch die Bezeichnung vom Kind als „produktiv realitätsverarbeitendes Subjekt“ durch Klaus Hurrelmann (1983) betrachtet werden.

Es vollzog sich demnach eine Wende von anfänglicher Kindheitsforschung hin zur „neuen Kindheitsforschung“. Denn obwohl in der Forschung

der Vergangenheit viel über Kinder geschrieben wurde, kamen Kinder in den Theorien der Wissenschaften nicht vor. Weil sie besonders aussagekräftig sind, werden zum Beleg dieser Aussage zwei Zitate in Bezug auf die neue Kindheitsforschung häufig angeführt. Marie-Jose van de Loo und Margarete Reinhardt schrieben 1993:

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

Außerdem wird die Kindheitssoziologin Leena Alanen zitiert:

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

Dieses Anliegen der neuen Kindheitsforschung stellt auch Michael S. Honig (1999a) deutlich heraus:

„Die Ansätze, Themen und Konzepte der neueren, sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung haben einen entscheidenden gemeinsamen Bezugspunkt in der Auffassung, daß Kinder als besondere Mitglieder der Gesellschaft und nicht nur als zukünftige Erwachsene gesehen werden müssen. Entsprechend rücken Alltag und Kultur der Kinder und die Kindheit als gesellschaftliche Lebensform in den Mittelpunkt des Interesses. Anstatt sich ihrer zur Illustration psychologischer Gesetzmäßigkeiten zu bedienen, werden Kinder nun als (Mit-)Produzenten ihrer Entwicklung untersucht. Dem gegenstandstheoretischen Konzept des Kindes als sozialem Akteur entspricht methodologisch die Perspektive des Kindes. Mit der Berufung auf die Perspektive des Kindes will sich die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung von der übrigen wissenschaft-

lichen Beschäftigung mit Kindern unterscheiden und ihren Beitrag zur Auseinandersetzung mit Kindheit heute leisten“ (Honig 1999a, S. 9).

Die „neue Kindheitsforschung“ entstammt der sozialwissenschaftlichen Forschung. Die Notwendigkeit der „Neuerung“ besteht, da sich

1. die Kinder selbst,
2. die gesellschaftlichen und kulturellen Vorstellungen über Kinder und
3. die Erkenntnisinteressen der Wissenschaft und deren Forschungsmethoden verändert haben.

Andreas Lange (1995) stellt in seinen Ausführungen einen Wandel der sozialwissenschaftlichen Repräsentation von Kindheit im Vergleich zur Situation vor zehn Jahren dar, indem er eine Veränderung vom „OPIA-Kind“ zum „CAMP-Kind“¹ beschreibt (vgl. Lange 1995, S. 65) OPIA steht für:

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

Dem gegenüber steht das CAMP-Kind,

- *discursively constructed* (Kindheit wird als sozialer Konstruktionsprozess gesehen und ist heutzutage eine spezielle, eigenwertige Entwicklungsphase),
- *actively acting* (Kinder sind nicht mehr nur „Opfer“ oder „Erdulder“ von Sozialisationsprozessen, sondern sie geraten zunehmend als kompetente Akteure und Individuen, die eigene Interessen verfolgen, in den Blickwinkel der Sozialwissenschaften),
- *modernized* (die Modernisierungstheorie und ihre spezifischen Varianten haben sich zu einem zentralen Bezugspunkt heutiger Kindheitsdiskurse entwickelt),

1 Diese Bezeichnungen stehen nicht für spezielle Kinder, sondern beschreiben die Veränderungen der Vorstellungen von Forschern *über* Kinder.

- *politically contested* (Kindheit ist heute ein umkämpftes politisches Terrain. In diesen Kämpfen geht es nicht alleine um eine Verbesserung kindlicher Lebensbedingungen, sondern auf der Tagesordnung stehen grundsätzliche Positionsbestimmungen über den gesellschaftlichen Status von Kindheit).

Der Vorstellungswandel, der seitens der Forschung stattgefunden hat, wird in dieser Studie als zentrale Ausgangsbasis angesehen: Die teilnehmenden Mädchen des Forschungsprojekts werden nicht als passiv „Empfangende“ im Übergangsprozess, sondern als aktiv Handelnde und Gestaltende anerkannt. Sie sind in der Lage, ihre eigenen Interessen zu verfolgen, ihre eigene Entwicklung selbstständig zu konstruieren und somit ihre persönliche (schulische) Situation aus ihrer Sicht zwangsläufig am besten beschreiben zu können. Ihre Aussagen und geben die Analyseschwerpunkte vor sind somit die Grundlage für alle Erkenntnisse, die aus dieser Studie gewonnen werden können.

2.1.2 Begrifflichkeiten der Kindheitsforschung

Sprechen wir heute von Kindern,

„dann meinen wir ziemlich genau zu wissen, worüber wir sprechen: Eine Bevölkerungsgruppe mit einem eigenständigen Sozialstatus in der Gesellschaft, mit ganz bestimmten Rechten und Pflichten sowie Handlungsmöglichkeiten und -grenzen. Dementsprechend verstehen wir unter Kindheit eine abgegrenzte Phase im Lebenslauf“ (Olk 2003, S. 103).

Diese Ansicht verweist auf unser heutiges, modernes Verständnis von Kindheit: „Kindheit und Kindsein sind kein natürlicher Zustand, sondern ein gesellschaftliches Phänomen, bzw. sozialwissenschaftlich formuliert: ein soziales Konstrukt“ (Olk 2003, S. 103). Neuere sozialwissenschaftliche Kindheitsforschungen betrachten Kinder „als Subjekte und Akteure in ihrer Lebenswelt“ (Heinzel 2000b, S. 21). Wenn „Kinder“ Gegenstand der „kindheitstheoretischen Diskussion“ (Lange 1995, S. 55) sind, reden also Erwachsene über Kinder und beschreiben somit ihr persönliches Konzept von dem, was ein Kind ist und ausmacht und was unter „Kindheit“ zu verstehen ist (vgl. Lenzen 1985, S. 37). In der Soziologie der Kindheit werden von Qvortrup (1993, S. 121) vier Grundannahmen benannt:

1. Kindheit als „soziales Konstrukt“,
2. Kindheit als Variable der sozialen Analyse,

3. Kindheit als Eigenart von Beziehungen und Lebenswelten von Kindern, die eine wissenschaftliche Betrachtung verdient und
4. Kinder konstruieren und bestimmen ihr eigenes Leben selbst und aktiv.

Aus diesem Grunde führt Honig (1999b, S. 33) als Leitmotive der Kindheitsforschung an, dass Kinder

- als Personen aus eigenem Recht betrachtet werden,
- nicht als „Werdende“ verstanden werden, sondern als „Seiende“, die für sich selbst sprechen und
- sozialpolitisch eine Stimme erhalten und ihnen forschungspolitisch ein Grundrecht auf Gehör in Bevölkerungsumfragen zugestanden werden.

Eine Arbeitsgruppe der „Deutschen Gesellschaft für Soziologie“, die sich 1996 mit der „Soziologie von Kindheit“ auseinandergesetzt hat, unterscheidet zwischen der akteursbezogenen Kinderforschung und der strukturbezogenen Kindheitsforschung. Kindheitsforschung fragt die Kinder nach ihrer Perspektive auf den Alltag der Kinder oder nach Handlungssituationen. Die Entwicklung der Handlungsfähigkeit von Kindern steht im Vordergrund. Gegenstand der Kindheitsforschung sind die Lebenslagen von Kindern. Zu den Problemen, die dabei auftreten können, beschreibt Jürgen Zinnecker (1996):

„Kindheitsforschung kann nicht mehr ausschließlich oder vorwiegend vom Paradigma der Sozialisation her konzipiert werden. Zum anderen erscheint mir unbestreitbar, daß die Perspektiven, die die Sozialisationsforschung bereithält, auch für eine neu zu konzipierende sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung unverzichtbar sind. [...] Die Verselbständigung und Institutionalisierung einer eigenständigen ‚Soziologie der Kindheit‘ haben zunächst einmal etwas Befreiendes. [...] Wie hoch ist der Preis für eine solche Verselbständigung? [...] Am problematischsten erscheint mir das Herausbrechen der Pädagogik aus dem Bündnis. Eine Kindheitsforschung hat es an prominenter Stelle mit Bildungsinstitutionen und mit pädagogischen Professionen zu tun. Genügt es, diese lediglich auszuklammern oder aus der bloßen Außenperspektive zu untersuchen? [...] Zentral sind Fragen der Neugewichtung der Subjekte und der Subjektivität im Sozialisationsprozeß, beispielsweise Fragen der Selbstsozialisation und Selbstinitiation, der Wiedergewinnung komplexerer Subjektmodelle, auch jenseits des optimistischen Modells des ‚aktiv realitätsverarbeitenden Subjekts‘“ (Zinnecker 1996, S. 50f.).

Nachdem die Soziologie lange Zeit überwiegend Aktionen untersucht hat, die lediglich auf das Kind gerichtet sind, hat eine Verlagerung der Wahrnehmung des Kindes zu einer agierenden Person stattgefunden. Zentral ist folglich zum einen der Blick auf das agierende Kind und zum anderen der Blick auf das Kind, das Gegenstand von Aktionen wird. Zu untersuchen ist, wie diese beiden in Beziehung zueinander stehen. Andere Perspektiven der Kindheitsforschung interessieren sich für die Bedeutungen der Handlungen von Kindern für ihre Gegenwart und versuchen, Kinder nicht ausschließlich als sich entwickelndes Wesen zu verstehen. Werden Kinder in den verschiedenen Forschungsbereichen so konstruiert, dass ihre Entwicklung ein Prozess ist, der mit dem Erwachsen-Sein als vollständiges Mitglied einer Gesellschaft endet, wird ein Orientierungsproblem deutlich, nämlich, ob man sich an der Gegenwart eines Kindes oder an einem auf seine Zukunft gerichteten Prozess orientiert. Besonderer Bedarf besteht also für die Beantwortung der Frage, wie Kinder einerseits als Produzenten ihres Lebenszusammenhanges betrachtet werden können und andererseits dabei eine sozialisationstheoretische Perspektive eingehalten werden kann (vgl. Honig/Lange/Leu 1999, S. 5 ff.).

In Bezug auf neuere Sozialisationstheorien und Kindheitsforschung wird die Wechselwirkung zwischen Subjekt und Umwelt verdeutlicht. Honig (1999a) beschreibt, dass Kinder heute in einer pluralisierten Welt leben. Jedes einzelne Kind verlangt, sich selbst aktiv und konstruktiv zu sozialisieren (vgl. Honig 1999a, S. 76). Kindheit ist der Kontext, in dem Kinder dies tun und ihre normierten Entwicklungsprozesse für sich strukturieren und „interpretativ reproduzieren“ (Honig 1999a, S. 84) können. Dadurch schwindet der Eindruck, Kinder seien unvollständige Erwachsene, vielmehr differenzieren sie eigenaktiv und in

„wachsener Komplexität ihre Fähigkeit zu sozialem Handeln aus. Ohne die Entwicklung von Handlungskompetenz ist eine soziale Integration nicht möglich, aber sie erschöpft sich nicht darin“ (Honig 1999a, S. 81).

In Bezug auf die Kindheit ist es wichtig, die „Entwicklungsprozesse in Auseinandersetzung mit Kindheitscodes [...sowie] Pluralisierung der Kindheitsmuster selbst darzustellen“ (Honig 1999a, S. 84). Dadurch können die Forschenden bezeugen, wie die Kinder ihre eigene Kindheit strukturieren. Sie legen sich jedoch nicht darauf fest, die „Wirklichkeit der Kinder an Kindheitsnormen zu messen und Verluste zu diagnostizieren“ (Honig 1999a, S. 84). Es steht nicht die Unmittelbarkeit im Vordergrund und die Aufforderung an die Kindheitsforschung, Kinder nur zu Wort kommen zu lassen. Kinder sollen nicht nur „mitgedacht“ werden, sondern in ihrer Eigenständigkeit gesehen werden (vgl. Honig/Lange/Leu 1999, S. 10). Auch Alanen

fordert dazu auf, Kinder nicht nur als Forschungsobjekte zu betrachten, sondern als Personen, die eigene Erfahrungen machen, über eigene Wissensformen verfügen und diese auch verbal äußern können:

„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 entsteht ein Bedarf an neuer und neuartiger Forschung, die von der Perspektive dieser speziellen Gruppe ihren Ausgangspunkt nimmt“ (Alanen 1994, S. 96).

Anknüpfend an dieses Zitat ist es das Anliegen der eigenen Untersuchung, die Erkenntnisse aus „der Perspektive dieser speziellen Gruppe“ – also der (naturwissenschaftlich interessierten) Mädchen, die eine Übergangssituation erleben und bewältigen müssen – zu gewinnen und diese als Ausgangspunkt für weitere Reaktionen und Konsequenzen zu nutzen.

2.2 Zum Zusammenhang von Kindheitsforschung und Grundschulforschung

Agyro Panagiotopoulou und Hans Brügelmann (2005, S. 74 ff.) beschreiben, dass sich in den 1970er und -80er Jahren neben einer soziologischen bzw. sozialisationstheoretisch motivierten auch eine pädagogische Kindheitsforschung etabliert hat. Als Ergebnis stellen sie heraus, dass die deutschsprachigen Vertreterinnen und Vertreter die Kindheitsforschung als ein gemeinsames Forschungsfeld von Pädagogen, Soziologen und Psychologen ansehen, bei der es gilt, Schnittmengen zur Kindheitsforschung anderer Disziplinen, zur Jugend- und Schülerforschung herauszuarbeiten. Für die Grundschulforschung gibt es Anknüpfungspunkte zwischen der Untersuchung von schulischer Lebenswelt und dem Lehren und Lernen im Unterricht aus der Perspektive von Kindern

- wie diese ihre eigene Kindheit (außerhalb der Schule) „erschaffen“, wie sie ihren Alltag und ihre Lebenswelt wahrnehmen, deuten, mitgestalten etc. (da Kinder heute nicht mehr nur als „zukünftige Erwachsene“ betrachtet werden) und
- wie Grundschulkinder ihre Kindheit (innerhalb der Schule/Schulklasse) erleben, wie sie voneinander lernen, wie sie schulische Gegebenheiten und Unterrichtsbedingungen wahrnehmen, deuten und mitgestalten.

Weitere Verknüpfungen stellen sie zu fachdidaktischen Studien aus der konstruktivistischen Sicht des Lernens her und beschreiben eine Umorientierung der forschungsmethodischen Perspektive auf „Kinder als Akteure und Schöpfer ihrer eigenen Kindheit“ und von globalen, gesamtgesellschaftlichen hin zu personenbezogenen Fragestellungen und detaillierten Analysen.

Sie stellen jedoch deutlich heraus, dass die Grundschul- und die Kindheitsforschung noch heute unterschiedliche theoretische Konzepte nutzen und Fragestellungen, Daten und Deutungen erzeugen, die die jeweils andere Disziplin wiederum nur begrenzt nutzt. Es wird davon ausgegangen, dass die Perspektive des Kindes notwendiger Ausgangs- und Zielpunkt jeglicher grundschulpädagogischer und -didaktischer Förderbemühungen ist, während zugleich für eine sorgfältige Trennung von „Kinderperspektive“ und „Erwachsenenperspektive“ plädiert wird. Weiterhin wird das Anliegen der Kindheitsforschung bezüglich der Trennung von „Kinderkulturen“ und einer „Kultur für Kinder“, die Erwachsene für Kinder entwickeln, verdeutlicht. Für den grundschulpädagogischen Bereich ist vor allem eine theoretische und forschungsmethodische Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Teilkulturen von Interesse: der „Schulkultur“, die überwiegend durch die Lehrkräfte repräsentiert wird, und der in der Schule bzw. im Unterrichtsalltag beobachtbaren Kinderkultur(en) (vgl. Panagiotopoulou/Brügelmann 2005, S. 74 ff.).

2.3 Methodologische Besonderheiten der Kindheitsforschung

Ein methodologisches Zentralproblem der Kindheitsforschung ist es, *wie* die Perspektiven von Kindern erfasst werden können. In der Kindheitsforschung werden zumeist „klassische“ Methoden der Sozialforschung eingesetzt und modifiziert, um den Kindern in der jeweiligen Forschungssituation besser zu entsprechen. Nur selten werden spezifische Methoden für die Forschung mit Kindern entwickelt (vgl. Heinzel 2000b, S. 21). Zusammenfassend beschreibt Mey (2003, S. 5 f.) Einsatzmöglichkeiten und -bedingungen von Methoden zur Kindheitsforschung:

„Forschung *zu* Kindheit ist in aller Regel Forschung *mit* Kindern, in deren Rahmen diese beobachtet, befragt oder kindliche ‚Produkte‘ [...] 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“ (Mey 2003, S. 5).

Es können nur in sehr seltenen Fällen standardisierte Verfahren auf Kinder als Untersuchungsgruppe „normiert“ angewendet werden. Daher können die „gängigen“ Forschungsmethoden „nicht einfach in die Kindheitsforschung ‚importiert‘ werden“ (Mey 2003, S. 5), sondern müssen bei Gebrauch auf das Kind und das untersuchte Phänomen adaptiert oder modifiziert werden. Dabei gibt es „natürliche“ Grenzen, die beim Einsatz berücksichtigt werden müssen (z. B. die Lese- und Schreibfähigkeit der Kinder). Es ist folglich unabdingbar, die Auswahl von Methoden in der Kindheitsforschung begründet darzulegen und, je nach Forschungsanliegen, zu überdenken. Des Weiteren muss stets reflektiert werden, wie die ausgewählte Methode die Gegenstandssicht konstruiert (vgl. Mey 2003, S. 5f.).

„Beim Versuch, Sichtweisen von Kindern aufzunehmen und nachzuvollziehen, nehmen Forscherinnen und Forscher ihrerseits verschiedene Blickwinkel ein. Die Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive sind folglich perspektivisch verfasst. Die Arbeit der Forschenden wird beeinflusst durch ihre Fachdisziplinen, ihre theoretischen Orientierungen, ihre Forschungsfragen, ihre Haltungen zu Kindern und Kindheit, ihre Motive und ihre Methoden, wobei die Methoden den Gegenstand, den sie zu erforschen helfen, mit konstituieren wie der Gegenstand andererseits die Methode beeinflusst“ (Heinzel 2000b, S. 21).

Als „allgemeine Probleme beim Forschen mit Kindern“ bezeichnet Friederike Heinzel (2003, S. 124f.) folgende Aspekte:

- *„Bilder der Forscherinnen und Forscher über Kinder und Kindheit“*: Ein spezifisches Generationenverhältnis, Bilder über Kinder und spezifische emotionale Besetzungen von Kindern (die kulturell variieren) fließen bereits in die Fragestellungen der Forschenden ein. Des Weiteren werden eigene vergangene Kindheitserfahrungen, aktuelle Erfahrungen mit Kindern und auf Zukunft bezogene Utopien über Kindheiten in die Forschungsfragen, das Methodensetting und die Ergebnisse integriert. Gegenübertragungs- und Übertragungsreaktionen sind die Folge.
- *„Erwachsenenzentriertheit von Forschung und Forschenden“*: Bei der Beschäftigung mit Kindern sind die Forschungsinteressen der Erwachse-