

"Aus der Perspektive der Kinder": Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung

Mey, Günter

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mey, G. (2013). "Aus der Perspektive der Kinder": Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37(3/4), 53-71. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56565-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Günter Mey

»Aus der Perspektive der Kinder«

Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung¹

Methodologisch und methodisch wird im Rahmen der »Neuen Kindheitsforschung« gefordert, dass Kindheitsforschung nicht als Forschung über Kinder, sondern als eine Forschung »aus der Perspektive« von Kindern auszurichten ist. Problematisiert wird, inwieweit Aussagen von Erwachsenen über Kinder und Kindheit überhaupt Aussagen aus einer kindlichen Perspektive sein können. Entgegen der zumeist zum Tragen kommenden 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.

Schlüsselwörter: Kindheitsforschung, qualitative Forschung, Selbstreflexivität, Entwicklungspsychologie, Intergenerationalität

Positionen (in) der (interdisziplinären) Kindheitsforschung

Schon länger scheinen die Zeiten vorbei, dass Kindheitsforschung einfach praktiziert wird – oder besser: werden kann. Denn vor mehr als einer Dekade hat eine Debatte um Möglichkeiten und Grenzen des methodischen Vorgehens innerhalb der Forschung zu Kindheit eingesetzt (vgl. für die deutschsprachige Forschung die Bände von Honig et al., 1999; Mey, 2005b; Bamler et al., 2010; Heinzl, 2012; im anglo-amerikanischen Raum exemplarisch: James et al., 1998; Greene & Hogan, 2005; Ovrtrup et al., 2011; Punch, 2002; Kellett, 2005; Christensen & James, 2008; Alderson & Morrow, 2011).

Die leitende Maxime ist dabei, *explizit* nach »der Perspektive der Kinder« zu fragen statt »über Kinder« zu forschen. Diese Fragerichtung hat sich insbesondere in dem Forschungskontext durchgesetzt, der sich – vor allem unter Beteiligung der Soziologie und der Erziehungswissenschaft – unter dem Label *Neue Kindheitsforschung* etabliert und insbesondere an

die in Großbritannien und Skandinavien seit Mitte der 1980er aufkommenden *New Childhood Studies* angeschlossen hat (vgl. James et al., 1998; Corsaro, 2005; Ovortrup et al. 2011, Woodhead & Montgomery, 2003).

Entwicklungspsychologie als ursprüngliche Domäne der Kindheitsforschung hat sich bisher kaum unter das ›Dach‹ der neuen Kindheitsforschung bzw. *New Childhood Studies* eingefunden. Allerdings existiert ein umfängliches entwicklungspsychologisches ›Forschungsprogramm Kindheit‹, das sich durchaus im Einklang mit zentralen Prämissen der neuen, soziologisch dominierten Kindheitsforschung befindet.

Innerhalb der Entwicklungspsychologie wurde seit längerem Abstand genommen von dem ›traditionellen‹ Entwicklungsbegriff und seiner ausschließlich biologistisch-reifungsbedingten Grundierung. So wurde u. a. von Inge Seiffge-Krenke (2011) eingedenk der neueren psychoanalytischen Kleinkindforschung herausgearbeitet, dass frühere psychoanalytische Theorien – aufgrund der Rekonstruktion kindlicher Thematiken/Dynamiken aus der Erwachsenenperspektive sowie aufgrund der Analyse von Störungen – einem adultzentrischen und pathomorphen Bild von Kindheit Vorschub leisteten. Heute dient generell das Modell des potenziell selbstreflexiven Menschen als Leitbild entwicklungspsychologischer Forschung (vgl. Eckensberger & Keller, 1998). Dieses Modell geht von einem aktiv seine (Um-)Welt konstruierenden und mitgestaltenden Individuum aus, ein Individuum, das nicht nur Produkt, sondern auch Produzent seiner Entwicklung ist (vgl. Lerner & Busch-Rossnagel, 1981). Demzufolge werden Kinder – wie Angehörige anderer Altersgruppen – als aktiv Handelnde und (Mit-)Gestaltende betrachtet (vgl. im Überblick Mey, 2013a).

Solche entwicklungspsychologischen Konzeptualisierungen weisen vielfältige Berührungspunkte (und Parallelen) auf zu den in den Sozialwissenschaften geltenden Überlegungen zum *produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt* (Hurrelmann, 1983), die sich programmatisch im *Entwurf einer Theorie der Kindheit* von Michael-Sebastian Honig (1999a) formuliert finden. Die aktuellen Diskussionen um das *agency*-Konzept (vgl. James & James, 2004; Mayall, 2002; kritisch dazu Bühler-Niederberger, 2011), mit dem akzentuiert wird, dass Kinder handlungsfähig und

(selbst-)wirksam sind (sofern man sie denn lässt; siehe dazu Markard in diesem Heft), lassen sich ebenfalls dahin gehend lesen, dass entwicklungspsychologische und kindheitswissenschaftliche Perspektiven anschlussfähig sind.

Ungeachtet solcher Konvergenzen zwischen der Entwicklungspsychologie und der Neuen Kindheitsforschung wurden und werden immer wieder(kehrend) Vorbehalte insbesondere aus der Kindheitssoziologie gegenüber der entwicklungspsychologischen Forschung vorgetragen. Kritiken, wie z. B. jene von Berry Mayall (1996) oder Gerold Scholz (1994) werfen der Entwicklungspsychologie eine »Falschkodierung des Forschungsgegenstandes Kinder und Kindheit« (Lange, 1999, S. 61) vor: Demnach werde infolge einer individualistischen Zentrierung auf das Kind dessen Sozialität ausgeblendet. Darüber hinaus unterliege entwicklungspsychologisches Denken einem Universalismus, der auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten abhebe und Historizität verkenne und Entwicklung jenseits aller Kulturalität betrachte und sich zudem durch eine Nichtbeachtung der Gender-Perspektive auszeichne (vgl. Burman, 2005). Schließlich provoziere das Festhalten an Stufenkonzepten auch in der gegenwärtigen Entwicklungspsychologie eine als problematisch angesehene Bewertung von Entwicklung, also eine Einordnung in »höherwertig« vs. »minderwertig«, und von dort sei es nur ein kurzer Weg zu einer Bewertung von Entwicklungsverhalten als »richtig« vs. »falsch«.

Diese (General-)Kritiken richten sich – ohne dass dieses immer eigens herausgestellt wird – insbesondere an Konzeptionen der Entwicklungspsychologie aus der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts. Die darin sichtbaren Einschränkungen werden auch innerhalb der Disziplin weitgehend geteilt und es wird auch zunehmend darauf hingewiesen, dass schon in der Frühzeit zu Beginn des letzten Jahrhunderts vereinzelt Studien existierten, die einen theoretisch wie auch methodisch innovativen Blick auf diese Lebensphase genommen haben (vgl. Mey, 2010; Billmann-Mahecha, 1994). Stellvertretend angeführt sei hier Martha Muchow, Mitarbeiterin in dem von William Stern geleiteten Psychologischen Institut in Hamburg, mit ihrer 1935 veröffentlichten Studie *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (Muchow & Muchow, 2012). Diese gilt heute

als eine *Pionierarbeit zu Forschung von kindlichen Lebenswelten* (Mey, 2013b). Darin heißt es, 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« sei. 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, 2012, S. 76). Um diesem Anliegen Rechnung zu tragen, entwarf Muchow ein Forschungsprogramm, in dem Beobachtungen, Interviews und Aufsätze aufeinander abgestimmt zum Einsatz kamen und dem entsprechen, was wir heute unter qualitativer Forschung fassen, die aus der »Sicht des Subjekts« gestaltet wird (vgl. Mey, 2014).

Michael-Sebastian Honig anerkennt in seinem Beitrag zur *Perspektivität in der Kindheitsforschung* explizit den Wert dieser Studie, da es Muchow gelungen sei, »die Welt ›mit den Augen der Kinder‹ wahrzunehmen und diese ›Perspektive der Kinder‹ zu repräsentieren« (1999b, S. 37). Besonders hervorzuheben 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« (ebd.).

Mit solchen neuen Lesarten werden die Potenziale zurückliegender Arbeiten kenntlich, ohne allerdings zeithistorische Konstruktionen zu übersehen: So werfen Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig auf, in wie weit bei Martha Muchow von einer »Naturalisierung des Akteursbegriffs« (2012, S. 12) auszugehen sei. Dieser liege auch in ihrer psychologischen Tradition (und der damit eingehandelten konzeptuellen Grenze) begründet, nämlich Kinder als Individuen zu betrachten, selbst dann wenn es um die Gruppe von Kindern geht. Eine derartige Engführung müsse nicht zwangsläufig sein – so Behnken und Honig, die die Arbeiten von Muchows Zeitgenossen, dem österreichischen Kindheits- und Jugendforscher Siegfried Bernfeld (1996) anführen. Dieser konzipierte Person-Umwelt-Beziehungen von Kindergruppen empirisch und theo-

retisch als »soziale Orte« (in der aktuellen Theoriesprache ließe sich dies als »Einheit der Differenz von Person und ihrer Umwelt« beschreiben, vgl. Behnken & Honig, 2012, S. 13). Ebenso weisen Behnken und Honig darauf hin, dass bei Muchow in ihrem »reformpädagogischen Erbe« die Engführung bestehe, »soziale Beziehungen zu personalisieren und Kinder gleichsam der gesellschaftlichen Welt gegenüber zu stellen, als ein ideelles Kollektiv gleichsam, von einem vermeintlich archimedischen Punkt aus operierend« (ebd.).

Solche notwendigen theoretischen Differenzierungen lassen dann die forschungspraktischen und -programmatischen Implikationen noch deutlicher werden. Denn zu fragen bleibt, wie sich eine Forschung mit Kindern umsetzen lässt, in denen Kindheit als sozial-kulturelles Phänomen und vor allem die generationale Wissensordnung bei der Konstruktion von Kindern und Kindheit ernst genommen wird. D. h. es geht – im Einklang mit Arbeiten wie der von Martha Muchow – sich die Differenz von Erwachsenen und Kindern zu vergegenwärtigen. Darin bestehe, so Behnken und Honig (2012), die Chance, »Kinder *als Kinder*« wahrzunehmen und Unterschiede herauszustellen, »die in der Wissensform ›Kind‹ objektiviert werden« (ebd., S. 13; vgl. Honig, 2009).

Bemerkungen zum Einsatz von Methoden in der Kindheitsforschung

Forschung *zu* Kindheit ist in aller Regel Forschung *mit* Kindern, in deren Rahmen diese beobachtet, befragt oder ihre ›Produkte‹ (z. B. Zeichnungen, Aufsätze) genutzt werden, um Einblicke in Kinderwelten bzw. kindliche Entwicklungskontexte oder Kinderbiografien zu erhalten. Prinzipiell können im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung nahezu alle Methoden zum Einsatz kommen, d. h. sowohl Verfahren, die der ›quantitativen‹ Forschung zugerechnet werden (Fragebögen, Tests, Experiment, standardisierte Beobachtungen etc.), als auch qualitative Methoden (Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtung etc.; vgl. dazu im Überblick Heinzel, 2012; Mey, 2003, 2005).

In der Forschungspraxis zeigt sich allerdings, dass lange Zeit quantitative Vorgehensweisen (insbesondere standardisierte Befragungen) verbreiteter waren als qualitative, und dass bei letzteren meist Interviews verwandt werden (vgl. Heinzl, 2000). Das Vertrauen auf und der bevorzugte Einsatz von quantitativen Verfahren überrascht. Denn bei der (empirischen) Zuwendung zu Kindern/Kindheit ist viel grundsätzlicher zu reflektieren, dass ein Vorwissen – wie dies im Falle quantitativer Methodik unbedingt erforderlich sein muss, um zu prüfbareren Hypothesen zu kommen – nicht *per se* vorausgesetzt werden kann. Mehr noch, es bleibt zu reflektieren, in welcher Weise hier von Erwachsenen vorgegebenen Kategorisierungen (und Weltansichten) durch Kinder bestätigt werden sollen (und damit Kinder auf von Erwachsenen vorgelegten Dimensionen festgelegt werden). Offen bleibt bei solchen Vorgaben, in wie weit es den Forschenden gelingt, sich auf eine ›andere‹ und – so paradox es klingen mag – ihnen (weitgehend) fremde ›Kultur‹ zu beziehen: Fremd, weil die kindliche Lebenswelt und weil kindliche Erklärungsmuster sich von denen der erwachsenen Forschenden unterscheiden (ein Umstand, dies sei am Rande notiert, auf den Martha Muchow bereits hingewiesen hatte, indem sie in ihrer Arbeit bei der Frage nach den Lebensräumen unterschieden hat zwischen dem von Erwachsenen genutzten/konstruierten und den von Kindern genutzten/konstruierten Lebensraum; vgl. Muchow & Muchow, 2012, S. 110ff. etwa am Beispiel ›Löschplatz‹).

Gewahr sein sollten sich Forschende auch, dass sich die Welten der Kinder und ihre Artikulationen teilweise nur mühevoll dechiffrieren lassen, bisweilen vielleicht ganz verschlossen bleiben (müssen). – Die zum Teil hilflosen Interaktionen zwischen Kindern und Erwachsenen, bei denen letztere rätseln, warum ein Kind weint und sie alle erdenklichen Versuche unternehmen, das Kind zu beruhigen, sind hierfür ein Sinnbild; und selbst wenn das Kind wieder ruhig geworden ist, wissen die Erwachsenen nicht immer warum. – Übertragen auf Forschung bedeutet dies, dass Forschende notwendig Gefahr laufen, an den Kindern vorbeizurennen oder nur glauben, Kinder zu verstehen, sei es in direkten Interaktionen, sei es, wenn sie sich den Gesprächs- oder Beobachtungsprotokollen

in der Auswertung zuwenden, um die kindlichen Handlungen/Äußerungen zu interpretieren.

Weil sich »die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen unterscheiden und die Denk- und Verhaltensformen von Kindern Erwachsenen fremd sind, liegt«, so Friedericke Heinzl (2003, S. 399), »die Entscheidung für qualitative Methoden in der Forschung mit Kindern nahe«: Denn die qualitative Forschung leitenden Prinzipien der Offenheit, Fremdheit und Kommunikation – wie sie von Christa Hoffmann-Riem (1980) herausgearbeitet wurden – scheinen für die Kleinkindforschung geradezu prädestiniert zu sein (für eine Ausformulierung dieser »forschungsprogrammatischen« Überlegungen im Rahmen der Kindheitsforschung vgl. Mey, 2011a). Darin eingebettet finden sich auch Vorstellungen über den Forschungsgegenstand, insbesondere scheinen demnach qualitative Erhebungstechniken der Plastizität der kindlichen Entwicklung, den komplexen, fragilen und flüchtigen Prozessen kindlicher Persönlichkeitsbildung entgegen zu kommen. Dieser Überzeugung folgten bereits einige der wegweisenden Arbeiten aus der Frühzeit der Entwicklungspsychologie (neben Muchow etwa Stern & Stern, 1965 oder Piaget 1999, um nur zwei weitere sehr prominente zu nennen). Allesamt Forschende, die im heutigen Sprachgebrauch ihre Studien qualitativ ausgerichtet haben und dabei z. T. neue Methoden – so Tagebuchaufzeichnungen bzw. die als »klinische Methode« bezeichnete Interviewform – zur Erkundung der (weitgehend unbekanntem und schwer zugänglichen) Kinderwelten und Kinderperspektiven entwickelten.

Gleichwohl tauchen im Kontext der qualitativen Forschung, sobald Kinder (und noch mehr: Kleinkinder) Gegenstand der Untersuchung sind, sehr schnell einige Fragen auf; dazu gehören wohl auch wegen der mitunter unterhinterfragten Präferenz für Interviews als favorisierte Datenerhebungsmethode: Können Kinder überhaupt erzählen? Kann ein Interview für Kinder (und ab welchem Alter) genutzt werden? etc. – Damit wird generell die Frage aufgeworfen, wie Forschung mit Kindern adäquat zu leisten ist.

Ersichtlich an den zuletzt genannten Ausführungen wird, dass immer spezifische Vorannahmen über den »Gegenstand Kind« – was es kann und

vor allem *was es nicht kann* – eine Rolle spielen und die Methodenwahlen beeinflussen, ungeachtet ob dies zu einem pro qualitative oder contra quantitative Forschung – bzw. *vice versa* – führt. 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 ›Biografen/Biografinnen‹ ihrer Lebensgeschichte anzusprechen. Nochmals: Vorannahmen wie diese finden sich häufig im Alltag, und sie zeitigen erhebliche Konsequenzen für die mit Kindheit und Kindern befasste Forschung. So sehr sie aber im Alltag dominieren mögen, sie sollten in das Forschungshandeln nicht unreflektiert Eingang finden, da mit ihnen für die Erwachsenenkommunikation gültige Standards unzulässiger Weise für Kinder verallgemeinert werden.

Zur Frage der Kindadäquatheit von Methodenanwendungen

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 Vorannahmen – Präkonzepte, mithin 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« (ebd., 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« (ebd.). 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 ›Reaktionen‹ 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 (ebd.).

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 zu (s)einer Zeit. Jürgen Zinnecker (1999) hat bei einem Vergleich der Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende der 20. Jahrhunderts herausgearbeitet, dass sich beispielsweise das Verhältnis von politischen und psychologisch-pädagogischen Motiven umgekehrt hat; denn heute – auch unter dem Einfluss rechtlicher Regelungen (UN-Kinderrechtskonvention, Kinder- und Jugendhilfeschutzgesetz) – steht im Vordergrund, dass Kinder ein Anrecht haben, »gehört zu werden und ihre Auffassung von Welt auszudrücken« (ebd., S. 75). Entsprechend prognostiziert Zinnecker:

Die Designs der Untersuchungen werden daraufhin befragt werden, ob sie die Bürgerrechte der Kinder respektieren. Kommt die Stimme der Kinder zur Geltung? Erfolgt die Untersuchung im ›informierten Konsens‹ mit den Kindern? Werden Kinder entsprechend ihren Möglichkeiten an der Auswertung beteiligt? (ebd.;

vgl. Alderson 1995; Alderson & Morrow, 2011 sowie den Beitrag von Klundt in diesem Heft).

Die Differenz zwischen früherer und heutiger Forschungshaltung wird u. a. daran ersichtlich, dass z. B. Clara und William Stern (1965) am Anfang des letzten Jahrhunderts betonten, den Kindern solle der Untersuchungszweck nicht mitgeteilt werden (die Idee, diese könnten aktiv in die Gestaltung der Studie oder bei der Auswertung einbezogen werden, kam den damaligen Forschenden nicht einmal in den Sinn). Sie begründeten ihre Vorsicht(smaßnahmen) wie folgt: »Diese Unwissentlichkeit scheint uns ein unbedingtes Erfordernis der Untersuchungen zu sein, einerseits um den Charakter der Kinder nicht zu schädigen, andererseits, um den kindlichen Äußerungen die Echtheit der Naivität zu sichern« (Stern & Stern, 1965, S. IV). Insoweit 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 in deren Gestaltung, und sicherlich schon davor, nämlich zum Zeitpunkt der Zuspitzung der Forschungsfrage und Einengung auf interessant erscheinende bzw. überhaupt umsetzbare Forschungsfragen.

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 – *mit* ihnen – erheben lassen. Ebenso bedeutsam erscheint die Frage, inwieweit 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 Konzeption der Forschung(ssituation) eingehen, wie in dem Beispiel von Breuer geschehen, offen gelegt werden. Da Kindheitsforschung immer

eine über Erwachsene vermittelte, (vor-)strukturierte und hergestellte Forschung ist (vgl. Fuhs, 1999), rückt die Bezogenheit von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern in das Zentrum der methodologischen Diskussion, und die Rolle der Forschenden wird zu einem ebenso bedeutsamen Gegenstand der Kindheitsforschung wie das ›untersuchte‹ Kind selbst. – Kindheit, so Michael-Sebastian Honig (1999a, vgl. auch 2009) dezidiert, kann nur als Konstrukt generationaler Verhältnisse betrachtet und verstanden werden.

Ohne eine explizite Beachtung der generationalen Herstellungsmuster werden zur Beurteilung kindlicher Perspektiven Vergleichshorizonte hinzugezogen, die nur zu Aussagen *über* Kinder führen können. 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, weil diese ausschließlich

an den restriktiven Bedingungen der formalisierten Erwachsenenkommunikation (Dominanz von Basisregeln, fixierte Bedeutungssysteme, feststehende Wertordnung, rationalistische Weltsicht [...]) gemessen werden [...E]in großer Teil des von Erwachsenen den Kindern entgegengebrachten Unverständnisses [ist] auf deren allzu rigidem Festhalten an erwachsenenzentrierten Kommunikationsgewohnheiten und Normalitätsunterstellungen zurückzuführen (Hülst, 2012, S. 65).

Diese Betrachtungsweise, die vor allem für *traditionelle* Ansätze innerhalb der Entwicklungspsychologie charakteristisch waren (allerdings bis heute in Alltagsvorstellungen virulent sind und auch pädagogischen Insti-

tutionen implizit, z. T. auch unverhohlen explizit repliziert werden), drückt sich in Beschreibungen aus, wie: »Kinder können noch nicht« oder »Kinder machen Fehler« oder »Kinder sind in ihren Möglichkeiten beschränkt« etc. Dies gilt allerdings selbst dann, wenn zwar Kinder als aktiv Handelnde/Lernende betrachtet werden, sich in der Praxis und dem Umgang mit Kindern aber zeigt, dass Interaktionen durch eine Handlungsdominanz seitens der Erwachsenen gekennzeichnet sind, die den ›Überzeugungen‹ von »Kinder können schon« etc. zu wider laufen (vgl. Mey et al., 2012).

Insofern sind auch die Piagetschen Abhandlungen zum *Weltbild des Kindes* (Piaget, 1999) nicht unproblematisch, denn hier wird Kindliches allzu sehr aufgefasst als auf die Entwicklung einer mehr oder weniger wissenschaftlichen und rationalistischen Weltauffassung der Erwachsenen (ein Umstand, warum innerhalb der Neuen Kindheitsforschung unter Rekurs auf Jens Ovortrup [1994] bevorzugt von Kindern als Seiende denn als werdende gesprochen wird; eine Distinktion allerdings, die bei einer – nicht selten zu beobachtenden – Hypertrophisierung ihrerseits nicht unproblematisch ist; vgl. auch den Beitrag von Markard in diesem Heft). Mit einer solchen Perspektive bzw. einem solchen Vergleichshorizont wird erst gar nicht gefragt bzw. lässt sich methodologisch 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 (vgl. Scholz, 1994)

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 (2010, S. 5) im Zusammenhang mit der Beschreibung der Introspektion behauptet. Entgegen solchen erkenntnis- und erinnerungsoptimistischen Einschätzungen gilt heute auch im Rahmen vorliegender »Phasenmodelle kindlicher Entwicklung«, so Hans Oswald und Lothar Krappmann, dass »Denk- und Verhaltensformen früherer Stufen den Erwachsenen kaum noch erinnerbar sind« (1995, S. 355). Doch selbst wenn angenommen würde, idealtypische introspektive Erinnerungen an kindliche Lebensfor-

men 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 pädagogischen Fachkräften, der zufolge die Mehrheit der heutigen Kinder als *weniger* rücksichtsvoll, *weniger* belastbar, *weniger* konzentrationsfähig etc. gesehen werden; sie ihre eigene Kindheit dagegen als deutlicher positiver beschreiben. Diese Vorstellungen und Vorannahmen – nach denen vorlaufende Generationen ihre eigene Kindheit/Jugend positiver als den nachfolgenden einschätzen und deren Angehörige negativer (z. T. defizitär – also desinteressierter, unpolitischer etc.) diagnostizieren – finden sich allenthalben mehr oder weniger unreflektiert in unterschiedlichen Forschungs- und Alltagskontexten (vgl. Mey, 2011b).

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 muss 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.

Damit sind meines Erachtens auch alle (gut gemeinten) Vorschläge gefordert, die ›den Kindern eine Stimme geben‹ wollen und für eine Forschung *mit* Kindern plädieren, d. h. Kinder direkt(er) an der Forschung zu beteiligen, mit ihnen gemeinsam die Forschungsfragen zu entwerfen und mit ihnen zusammen – also als Mitforschende – den Forschungspro-

zess zu gestalten, wofür Manfred Liebel (2008) plädiert. Denn so nahe-
liegend solche Anliegen – mit Nachdruck auf die (kindheits-)politische
Agenda gebracht – sind, Kinderinteressen und deren Perspektiven einzu-
beziehen (potenziell auch ein Stück der ›Macht‹ zu teilen), enthebt es sie
nicht – bzw. sind sie ggf. sogar noch mehr gefordert – sich der grundsätz-
lichen, hier verhandelte Schwierigkeit zu stellen und der Differenz einer
sozialen Kategorisierung gewahr zu sein: dass (mitforschende) Kinder
eben Kinder und (forschende) Erwachsene eben Erwachsene sind – mit
ihrer jeweiligen Perspektivität, Subjektivität. Sozialität und Kulturalität.

Dies für das Forschungshandeln (ob nun *über* oder *von* oder *mit* Kin-
dern gesprochen wird) ausreichend zu reflektieren, erscheint mir ein
ebenso notwendiges und fruchtbares Unternehmen wie Bemühungen, die
Methoden der Sozialforschung (von allem jenen die sich der Rekonstruk-
tion der ›Sicht des Subjekts‹ verpflichtet fühlen) für den Untersuchungs-
gegenstand 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. Auch qualitative Forschung hat insbesondere ihren
blinden Fleck und erliegt dem *Phantom der Störungsfreiheit* (vgl. Mruck
& Mey, 1996), wenn es um die Reflexion der Forschendenseite und da-
mit um die (Mit-)Gestaltung durch die Forschenden geht.

Die Kindheitsforschung kann hier einen wichtigen konzeptuellen Bei-
trag leisten, und insbesondere forschungspraktisch gewichtige Beispiele
liefern, denn sie verliert zunehmend das Fragezeichen, wie an den Beiträ-
gen von Dirk Hülst deutlich wird. Hülst hat seinen Artikel im Band
Methoden der Kindheitsforschung aus dem Jahr 2000 noch mit *Ist das
wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich?* über-
schrieben, zwölf Jahre später seine überarbeitete Fassung mit *Das wis-
senschaftliche Verstehen von Kindern* betitelt. Neben aller kosmetischen
Änderung kündigt dies auch von einer gestiegenen Souveränität und auch
besseren Basis, von der aus heute Kindheitsforschung betrieben wird,
wissend, dass das ›?‹ von 2000 irgendwann wieder auftaucht – angesichts
des Konstruktionscharakters von Forschung und seinen Forschungsge-

genständen und damit eben der Relativität der ›kindangemessenen‹ Methoden – und d. h. der Relativität der angemessenen (zeitgebundenen) Konzeptionalisierung vom Forschungsgegenstand Kind(heit).

► Anmerkungen

- 1 Einige Grundlinien des Beitrags gehen zurück auf frühere Ausführungen zur Kindheitsforschung (vgl. Mey 2003, 2005).

► Literatur

Alderson, Priscilla (1995). *Listening to children: Children, ethics and social research*. Ilford, UK: Kingdom: Barnardo's.

Alderson Priscilla & Morrow, Virginia (2011). *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. London: Sage.

Bamler, Vera; Werner, Jillian & Wustmann, Cornelia (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim: Juventa.

Behnken, Imbke & Honig, Michael-Sebastian (2012). »Der Lebensraum des Großstadtkindes«: Eine Pionierleistung der Kindheitsforschung. In Muchow, Martha & Muchow, Hans Heinrich, *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (Neuausgabe herausgegeben von Imbke Behnken und Michael-Sebastian Honig, S. 9-16). Weinheim: Beltz Juventa.

Bernfeld, Siegfried (2010 [1922]). *Vom Gemeinschaftsleben der Jugend: Beiträge zur Jugendforschung*. Charleston, South Carolina (BiblioLabs LLC): BiblioBazaar.

Billmann-Mahecha, Elfriede (1994). Qualitative Sozialforschung in der Psychologie der Weimarer Republik: Beispiele aus der Kinder- und Jugendpsychologie. *Psychologie und Geschichte*, 5(3/4), 208-217.

Bühler-Niederberger, Doris (2011). *Lebensphase Kindheit. theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.

Burman, Erica (2005). Engendering development: Some methodological perspectives on child labour [41 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), Art 1, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs060120>.

Breuer, Franz (2001). Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten. In Günter Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psy-*

chologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1, 19-23. [online verfügbar: <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/336/>]

Bucher, Anton (2001). »Die Kinder sind nicht mehr so glücklich wie wir«. Kindheitsglück in der Sicht von ErzieherInnen. In Imbke Behnen & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S. 33-46). Seelze-Velber: Kallmeyer.

Christensen, Pia & James, Allison (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. New York: Routledge.

Corsaro, William A. (2005). *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.

Eckensberger, Lutz H. & Keller, Heidi (1998). Menschenbilder und Entwicklungskonzepte. In Heidi Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 11-56). Bern: Huber.

Greene, Sheila & Hogan, Diane (Hrsg.). (2005). *Researching children's experiences. Approaches and methods*. London: Sage.

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.

Heinzel, Friederike (2000). 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 (2003). Qualitative Interviews mit Kindern. In Barbara Friebertshäuser & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 396-413). Weinheim: Juventa.

Heinzel, Friederike (Hrsg.). (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.

Hoffmann-Riem, Christa (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 339-372.

Honig, Michael-Sebastian (1999a). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Honig, Michael-Sebastian (1999b). Forschung »vom Kinde aus« ? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In ders., Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.),

Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung (S. 33-50). Weinheim: Juventa.

Honig, Michael-Sebastian (2009). Das Kind in der Kindheitsforschung. In ders. (Hrsg.). *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven in der Kindheitsforschung* (S. 53-77). Weinheim: Juventa.

Honig, Michael-Sebastian; Lange, Andreas & Leu, Hans R. (Hrsg.). (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. 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.

Hülst, Dirk (2012). Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 52-77). Weinheim: Beltz Juventa.

Hurrelmann, Klaus (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 91-103.

James, Allison & James, Adrian L. (2004). *Constructing childhood. Theory, policy and social practice*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

James, Allison; Jenks, Chris & Prout, Alan (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

Kellett, Mary (2005). *How to develop children as researchers*. London: Sage.

Krappmann, Lothar & Oswald, Hans (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.

Lange, Andreas (1999). Der Diskurs der neuen Kindheitsforschung. Argumentationstypen, Argumentationsfiguren und methodologische Implikationen. In Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange & Hans Rudolf Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 51-68). Weinheim: Juventa.

Lerner, Richard M. & Busch-Rossnagel, Nancy A. (Hrsg.). (1981). *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*. New York: Academic Press.

Liebel, Manfred (2008). Forschende Kinder. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 38(3), 239-251.

Mayall, Berry (1996). *Children, health and social order*. Buckingham: Open University Press.

- Mayall, Berry (2002). *Towards a sociology of childhood*. Buckingham: Open University Press.
- Mey, Günter (2003). Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In *Das Familienhandbuch des Staatsinstitut für Frühpädagogik* (IFP), <http://www.familienhandbuch.de>
- Mey, Günter (Hrsg.). (2005). *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studien Verlag.
- Mey, Günter (2010). Qualitative developmental psychology. In Aaro Toomela & Jaan Valsiner (Hrsg.), *Methodological thinking in psychology: 60 Years Gone Astray?* (S. 209-230). Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Mey, Günter (2011a). Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit: Ansätze und Verfahren. In Heidi Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 846-878). Bern: Huber.
- Mey, Günter (2011b). Immer diese Jugendforschung! *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 35(2), 27-49.
- Mey, Günter (2013a). Perspektiven einer ressourcenorientierten Entwicklungspsychologie. In Raimund Geene, Claudia Höppner & Frank Lehmann (Hrsg.), *Kinder stark machen: Ressourcen, Resilienz, Respekt. Ein multidisziplinäres Arbeitsbuch zur Kindergesundheit* (S. 165-202). Bad Gandersheim: Verlag Gesunde Entwicklung.
- Mey, Günter (2013b). »Der Lebensraum des Großstadtkindes«. Eine Pionierarbeit zu Forschung von kindlichen Lebenswelten. In Kristin Westphal & Benjamin Jörissen (Hrsg.), *Vom Straßenkind zum Medienkind. Raum- und Medienforschung im 21. Jahrhundert* (S. 22-38). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mey, Günter; Schmitt, Annette; Schwentesius, Anja; Wolf, Steffi & Kraft, Manuela (2012). »Ich denk, das sind auch so kleine Lernsituationen, die die Kinder so im täglichen Leben mitkriegen.« – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildungsprozesse in der Kita aus der Sicht von Erzieherinnen. In Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann & Hartmut Wedekind (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik* (S. 155-183). Freiburg: FEL – Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Mey, Günter (2014/im Druck). Muchow's methodological heritage: Pioneering qualitative research. In Günter Mey & Hartmut Günther (Hrsg.), *Martha Muchow's marks*. Brunswik: Transaction Publisher.
- Morrow, Virginia (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6(1), 49-61. [online verfügbar: <http://eprints.ioe.ac.uk/1865/1/morrow2008ethical49.pdf>]

- Morrow, Virginia & Richards, M.P.M. (1996). The ethics of social research with children: An overview. *Children and Society*, 10, 90-105.
- Mruck, Katja & Mey, Günter (1996). Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit. *Journal für Psychologie*, 4(3), 3-21. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-2576>.
- Muchow, Martha & Muchow, Hans Heinrich (2012 [1935]). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim: Juventa.
- Oswald, Hans & Krappmann, Lothar (1995). Kinder. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff, Heiner Keupp, Lutz von Rosenstiel & Stephan Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (S. 355-358). München: Beltz/PVU.
- Qvortrup, Jens (1994). Introduction. In Jens Qvortrup, Marjatta Bardy, Giovanni Sgritta & Helmut Wintersberger (Hrsg.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (S. 1-24). Aldershot: Avebury
- Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian & Valentine, Gill (Hrsg.). (2011). *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Piaget, Jean (1999 [1926]). *Das Weltbild des Kindes*. München: dtv.
- Punch, Samantha (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321-341. (online verfügbar: <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/1397/1/Methods%20with%20children%20Punch%202002.pdf>)
- Scholz, Gerold (1994). *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Seiffge-Krenke, Inge (2011). Die psychoanalytische Perspektive: Entwicklung in der frühen Kindheit. In Heidi Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 220-246). Bern: Huber.
- Stern, Clara & Stern, William (1965 [1907]). *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Woodhead, Martin & Montgomery, Heather (2003). *Understanding childhood: an interdisciplinary approach* (Childhood, Vol 1). Chichester: Wiley.
- 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.