

„Zur Frage nach der Perspektive des Kindes“ – ein Lerngang durch das Buch von Gertrud Beck, Heike Deckert-Peaceman und Gerold Scholz (Hrsg.), erschienen 2022 im Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin, Toronto, 276 Seiten

Unter den Filmdokumenten, die Kurt Lewin hinterlassen hat, befinden sich Aufnahmen der kleinen Hannah (1,7; 1922)¹. Hannah möchte sich auf einen Stein setzen. Man sieht eingangs, wie sie – eine Kugel in der Linken – seitlich dicht am Stein eine Weile in tiefen Hockbewegungen verharrt und dabei zunächst mit der rechten Hand, dann auch mit der Kugel in der Linken mehrfach auf den Stein schlägt. Nachdem sie sich der Kugel entledigt hat, fasst sie den Stein von oben gebückt mit beiden Händen und versucht vergeblich, sich nach vorne über den Stein zu schieben. Sie hebt dazu wiederholt das rechte Bein, als wolle sie auf den Stein steigen, grätscht die Beine, dreht sich seitwärts in Trippelschritten anderthalbmal um den Stein herum, ohne ihn loszulassen und schlägt erneut mit der Hand. Ein Junge taucht auf, der Hannah zweimal zeigt, wie man sich erfolgreich auf den Stein setzt. Hannah aber kreist und trippelt weiter vergeblich um den Stein herum, hebt das Bein, stellt die Knie nach außen, löst kurz den Kontakt der Hände, drückt und schlägt den Stein. Irgendwann löst sie sich von dem Stein und dreht sich um die eigene Körperachse – ein erstes Erahnen der Problemlösung? In einer späteren Aufnahme sehen wir sie an einem umgedrehten Waschzuber. Erste Sitzversuche gelingen, sind aber nicht von Dauer. Hannah dreht sich jetzt vor dem Hinsetzen. Aber sie trifft den Zuber nicht. Die Hocke geht immer wieder ins Leere.

Lewins Film geht fast so dicht an Hannah heran, wie Hannah dem Stein zu Leibe rückt. Er schaut genau auf das, was das Kind außen tut, um über sein Tun Einblick in die inneren seelischen Abläufe zu gewinnen. Eine eigene kindliche Welt, außen und innen, verschieden von der, in der der erwachsene Lewin lebt. Dabei geht es Lewin eigentlich gar nicht so sehr darum, etwas Eigentümliches in der kindlichen Welt auszumachen, das sich von der des Erwachsenen unterscheiden würde. Es geht ihm ganz allgemein darum zu untersuchen, wie Innen und Außen in menschlichen Welten zusammenfinden. Aber der Film zeigt Hannah, ein Kind. Und so, wie er sie zeigt, zeigt er sie als Kind. Der Film zeigt die menschliche Welt am Beispiel einer kindlichen Welt. Und dass Lewin sich dessen bewusst ist, davon sprechen auch die Kommentare, die den Aufnahmen beigegeben wurden.

Ich habe auf die Metapher „Welt“ zurückgegriffen, um den Sachverhalt zu schildern. Damit ist angedeutet, dass der Film Hannah nicht nur in einer singulären, beliebigen Situation zeigt, die sich ändert, sobald wir uns nur umdrehen. Ja, der Film zeigt Hannah bei einem beliebigen Stein. Aber in dem, was sie dort punktuell tut – so meine Vermutung – scheint alles Weitere, scheint das Ganze durch. Wir würden Hannah wiedererkennen, wenn wir ihr bei einem anderen Stein, an einem anderen Ort, in einer anderen Situation begegneten. Diese Vermutung teile ich mit Lewin. Insofern zeigt der Film am Stein Hannahs ganze Welt. Ich möchte das Bild „Welt“ mit dem der „Perspektive“ verbinden. Beide Bilder gehören eng und komplementär zusammen, auch wenn sie nicht identisch sind und Welten an sich nicht unbedingt auf Perspektiven angewiesen sind. Das Umgekehrte ist freilich der Fall. „Perspicere“ – „durchschau-

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=BeS9R4wLcgY> [03.11.2022]. Vgl. dazu auch Wieser, Martin (2014): Von der Kriegslandschaft zur Topologie der Persönlichkeit: Strategien der Sichtbarmachung im Werk Kurt Lewins. In: Psychologie und Gesellschaftskritik, 38, Nr. 3, S. 7-25.

en“, durch das eigene Auge hindurch einen Blick von innen nach außen auf die Welt nehmen, die Welt, die in meinem Blick zusammenläuft, sich perspektivisch punktet. In all der Unendlichkeit möglicher Augenpunkte habe ich immer nur einen Punkt. Durch diesen Punkt hindurch ist meine Welt individuell perspektivisch begrenzt, aber zugleich eröffnet. Auch wenn ich nur eine Welt habe, so habe ich doch eine ganze Welt. Diese Welt unterscheidet sich notwendig von allen anderen perspektivischen Welten. Auch Hannah hat – wie jeder Mensch – ihren eigenen Punkt, ihre eigene Perspektive, ihre eigene Welt. Die Frage ist nun, ob es dem Forscher Lewin gelingen kann, aus seiner eigenen Perspektive herauszutreten, um dicht und nah an jenen Punkt heranzurücken, von dem aus Hannah in die Welt schaut. So dicht und nah, dass sich ihm Hannas Welt perspektivisch erschließt. An die Stelle Hannahs, das ist klar, kann er dabei nicht treten. Er muss außen vor bleiben. Eine weitere Frage schließt sich an: Teilt sich dem forschenden Lewin, wenn er Hannahs Standpunkt, Perspektive und Welt möglichst nahe kommt, auch etwas von dem mit, was Hannah womöglich mit anderen Kindern teilt? Teilen Kinder – jenseits ihrer ganz eigenen, individuellen Welt – einen gemeinsamen Standpunkt, eine gemeinsame Perspektive und damit auch eine gemeinsame Welt? Macht es gar Sinn, von einer eigenen Perspektive, einer eigenen Welt aller Kinder bzw. des Kindes schlechthin zu sprechen? Wenn ja, dann müsste diese sich von einer anderen Perspektive des Nicht-Kindes, die wohl dann allen Erwachsenen gemeinsam ist, abheben – vielleicht sogar in Form einer polaren Entgegensetzung. Dies würde es freilich für den Erwachsenen Lewin nicht leichter machen, dem Kind Hannah nahezukommen.

Ich glaube, dass Lewin in Hannahs Welt und Perspektive nicht nur etwas Individuelles, allein Hannah Zu-Eigenes, auch nicht nur etwas Universelles, allen Menschen Gemeinsames, erkennt. Er erkennt darin auch etwas, das Kindern gemeinsam ist und das sie von Erwachsenen unterscheidet. Deshalb konzipiert er, der Erwachsene, seine Forschung als eine Reise in eine andere Welt. Diese Welt findet er im Spiel Hannahs exemplarisch aufgeschlossen. Hannah nahe zu kommen, annäherungsweise ihre Perspektive zu gewinnen, sie dialogisch einzuholen in seine eigene Sicht der Welt – darin liegt seine Forschungsstrategie. Mit dieser Strategie setzt er forschungsmethodisch und -ethisch Maßstäbe. Dem Kind eine eigene Perspektive zuzugestehen und ihm darin Respekt und Achtung als ein Subjekt zu erweisen, in welchem eine eigene ganze Welt begründet ist – darin liegt der Maßstab Lewins. Was aber findet Lewin bei Hannah, das Kindern zu eigen sein könnte?

Ich muss gestehen, dass ich den Film, der ja, auch wenn er Hannah ganz nahe kommt, mit den Augen Lewins gedreht wurde, nicht ganz ohne ein leichtes Unbehagen angeschaut habe. Beim zweiten und dritten Sehen verspürte ich eine Spannung aufkommen, die sich, Lewinschen Feldkräften gleich, über mein Erleben legte. Diese Spannung, so habe ich es mir später klargemacht, resultiert und wächst aus Hannahs fortgesetztem Scheitern an einem kulturellen Anspruch. Dieser Anspruch gründet in der Welt, aus der Lewin kommt. Der Junge in seinem Film zeigt ihn in Vollendung. Es geht darum, sich richtig hinzusetzen. Stühle und andere Sitzgelegenheiten sind natürlich bereits in Hannahs Welt vorhanden. Aber sie stehen da noch wie Fremde und warten darauf, angeeignet zu werden. Offenbar begegnen wir Hannah auf dem Weg dieser Aneignung, den sie wohl schon eine Weile gegangen ist. Deshalb vermag sie einen Stein, einen umgedrehten Zuber in das Bedeutungsfeld des Hinsetzens zu ziehen – Dinge, in denen eigentlich keine kulturelle Aufforderung steckt, sich hinzusetzen. Das Hinsetzen, auch wenn es jetzt Hannahs Welt ganz auszufüllen scheint, liegt noch unerreichbar außerhalb. Es liegt an einem kulturellen Ende der Aneignung. Hannahs Aneignung steht noch ganz am Anfang.

Dieses kulturelle Ende ist in Lewins Film fast größer dargestellt als Hannah selbst. Es legt sich über Hannahs anfängliche Aktionen, bindet sie und lässt sie in meinen Augen fortgesetzt scheitern. Zappelt sie da wie ein gefangener Fisch an einem kulturellen Haken, der sie nicht mehr loslassen will? Oder wirft sie selbst die Angel aus? Erwachsene werden in den For-

schungen Lewins jedenfalls anders gezeigt. Er zeigt sie nicht beim Scheitern, sondern beim Gelingen. Zum Beispiel zeigt er Soldaten bei der erfolgreichen Umdeutung einer Landschaft in eine Kriegslandschaft (vgl. Wieser 2014). Er stellt den Erwachsenen eher ans Ende. Ans Ende einer Enkulturation, die sogar die Mittel hervorbringt, mit der je gelebten Kultur ein Ende zu machen. Das spricht dafür, dass Lewin uns nicht nur Hannah, sondern das Kind, die Perspektive des Kindes in seiner Welt schlechthin zeigt. Genau daher rührt mein Unbehagen. Lewin geht forschend und filmend ganz nahe an Kinder, an Hannah heran. Aber er filmt sie, zumindest Hannah dann so, dass sich über ihre anfänglichen Aktionen der Schatten eines übermächtigen kulturellen Endes legt. In diesem Schatten werden Hannahs Aktionen fortgesetzt in ein Nein, ein Noch-Nicht, ein Wieder-Nicht getaucht. Ist es das, was wir als Perspektive des Kindes unterstellen können? Ein ständiges Ankämpfen gegen ein Nein, bis dann irgendwann am kulturellen Ende ein erlösendes Ja aufleuchtet? Gewiss ringt Hannah mit dem Hinsetzen. Und den Anstoß dazu hat sie zweifellos von einem kulturellen Ende her bekommen. Aber reicht dies aus, um zu verstehen, was sie tut? Reicht es grundsätzlich aus, die Perspektive des Kindes vom kulturellen Ende her als ein „Noch-Nicht“ zu definieren? Ist der perspektivische Blick auf die Welt beim Kind nur mit fernen kulturellen Enden und ersehnten Ankünften gefüllt? Oder ist da, ganz in der Nähe, da, wo Hannah sich aufhält, noch etwas anderes? Gibt es da noch einen eigenen Anfang, der den Drang zum Ende hin relativiert? Hat das, was wir „Kultur“ nennen, nicht nur ein Ende beim Erwachsenen, sondern auch einen Anfang beim Kind?

Ich stelle diese Beobachtungen und Fragen der Lektüre des eingangs genannten Buches voran. Ich erhoffe mir von dem Buch eine Klärung der Frage, was denn die Perspektive des Kindes ausmacht – wenn es sie denn überhaupt gibt. Daran hängt dann auch die weitere Frage, wie wir erwachsenen Forschenden uns sinnvoll auf Kinder beziehen. Tatsächlich trete ich damit in den Fragehorizont der Herausgebenden ein. Auch sie beziehen die Frage nach der Weltperspektive auf Kinder und erwachsene Forschende gleichermaßen – auf das, was wir damit bei Kindern finden können und auf das, was wir in der Forschung und Theoriebildung überhaupt damit anfangen können.

Gleich ein ganzes Füllhorn an Gedanken dazu schüttet Gertrud Beck aus, die den Band in eine Art Meta-Text kleidet, der, ausgehend von eigenen Forschungserfahrungen, Zitate von Autor*innen aufgreift, die mit Kindern als Forschende und Erziehende zu tun hatten. Ja, Kinder haben eine eigene Sicht auf die Welt, sagen die Zitate, genauso wie Erwachsene. Und beide Sichtweisen sind verschieden, auch wenn Erwachsene selbst einmal Kinder waren und vielleicht etwas Kindliches in sich bewahren konnten. Wenn Erwachsene und Kinder zusammenkommen, sei es um der Erziehung oder der Forschung willen, bringen beide ihre spezifische Sicht mit ein. Und sie bringen sie so ein, dass dabei das Eigene auf das Andere Bezug nimmt. Daraus folgt, dass Erwachsene, auch wenn sie Kindern noch so nahe kommen, gar nicht deren Perspektive einnehmen können. Das versöhnt mich ein wenig mit Lewin. Und außerdem folgt daraus, dass Kinder in der Allgegenwart von Erwachsenen gar nicht ihr Eigenes, sondern lediglich ein von dieser Nähe und Gegenwart berührtes, affiziertes Eigenes zeigen. Für die Forschung mit Kindern bedeutet das, dass es immer auf die Qualität der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ankommt. Und dass die Forschung diese reflektiert. Wenn das der Fall ist, dann können wir gar nicht genug von jener Art Forschung bekommen, die Lewin uns vor Augen führt. Zwei der Herausgebenden, Gertrud Beck und Gerold Scholz, haben vier Jahre lang teilnehmende Beobachtungen mit Kindern in Schulen durchgeführt. Wer das als Forscher*in auf sich nimmt, begreift die dialogische Beziehungsaufnahme zu Kindern auch als einen Teil der Forschungsaufgabe. Seine Forschung – dialogisch gewendet – profitiert davon. Sie rückt näher und einsichtiger an das heran, was wir vielleicht als „Perspektive des Kindes“ umschreiben können. Wohl deshalb haben Beck und Scholz einen zweiten Meta-Text ans Ende des Buches gestellt. In ihm lassen sie – wie Lewin episodisch, aber

zugleich exemplarisch – Kinder zu Wort kommen, die Partner*innen in ihrem Forschungsprojekt waren. Gelegentlich versuchen sie eine Deutung – behutsam und sparsam, so als solle das, was die Kinder selbst sagen, nicht übertönt werden. Zumeist lassen sie die Texte für sich sprechen. Mir fällt auf, dass in den Äußerungen dieser Kinder eigentlich nur wenig von kulturellen Enden, wie sie Erwachsene für Kinder vorsehen, die Rede ist. Dabei finden die Gespräche in schulischen Räumen statt, in denen es von solchen Enden nur so wimmelt. Was für die Texte aus dem Forschungsprojekt, gilt auch für die Fotos, die Gesine Kulcke dem Band beigegeben hat. Auch sie zeigen Kinder in Aktionen, die uns fremd vorkommen würden, sähen wir sie bei Erwachsenen.

Unter den Zitaten, die Gertrud Beck zusammenstellt, findet sich auch eines von Martha Muchow, die ihr Forscherinleben der Perspektive von Kindern gewidmet hat. Diese Forschungen sind übrigens methodisch ähnlich angelegt wie die, welche von Lewin nahezu zeitgleich durchgeführt wurden (vgl. Billmann-Mahecha 2015). Auch in den Texten des Bandes wird immer wieder auf Martha Muchow Bezug genommen. Tatsächlich reiht sich der Band ein in eine Vielzahl von Bemühungen, ihr geistiges Erbe in der Gegenwart lebendig zu halten und für die Erforschung von Kindern nutzbar zu machen. Zu diesem Zweck wurde von Gertrud Beck vor Jahren eine „martha muchow.stiftung“ gegründet, deren aktuellem Vorstand die beiden Mitherausgebenden angehören. Die Herausgebenden haben eine Tagung veranstaltet und Beiträge im Geiste Muchows im vorliegenden Band versammelt. Der Titel des Bandes zitiert das Forschungsanliegen Muchows, das zugleich eine pädagogische Einstellung beschreibt. Muchow war beides. Pädagogin und Forscherin. In den vergangenen Jahrzehnten wurde im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung das pädagogische Anliegen tiefgreifend in Frage gestellt. Im Geiste Muchows kommen in dem vorliegenden Band Erziehungswissenschaftler*innen zusammen, um dieses pädagogische Anliegen im Dialog mit der sozialwissenschaftlichen Sicht zu überprüfen, genauer zu fassen und – ja – auch zu rehabilitieren. Dabei wird auch gelegentlich die Rede von der pädagogischen Anwaltschaft des Erwachsenen gegenüber dem Kind zitiert, soweit es seine Belange noch nicht selbst zu vertreten vermag. Diese Rede hat Erich Weniger geführt, ein Schüler von Hermann Nohl. Nohl hat in diesem Zusammenhang von einer Autonomie der Pädagogik gesprochen, die sie in dem Maße beanspruchen darf, wie sie die Autonomie des Kindes anwaltschaftlich vertritt. Das Kind ist immer dieses eine, konkrete Kind. Und die Autonomie ist immer relativ zu Kultur und Gesellschaft. Und Anwaltschaft besagt, dass das, was wie auch immer von kulturellen Enden her in die kindlichen Anfänge bildungswichtig hineingelangt, seinen Geltungsmaß findet im je einzelnen Kind. Dabei hat die Anwaltschaft eine Grenze darin, dass sie eine pädagogische Beziehung voraussetzt, die nicht erzwungen werden kann. Zweitens ist sie darauf angelegt, sich überflüssig zu machen. Drittens geht es dabei um die Zukunft dieses einen Kindes, eine Welt, die der Erwachsene weder kennt noch selbst erleben wird. Diese vielfach zu relativierende pädagogische Autonomie begründet nicht nur pädagogische Praxis, sie steht auch als transzendente Torwächterin am Eingang einer wissenschaftlichen Pädagogik, die sich darüber zu Lebzeiten Muchows als eine Geisteswissenschaft begründet.

Meine Lektüre, die ich als eine Art Lerngang verstehe, führt mich zunächst zu einem Fazit, das die Herausgebenden aus den Diskussionen auf der Tagung und aus den Texten in dem Band ziehen. Danach ist die „Perspektive des Kindes“ nicht etwas, was Kinder einfach so an sich haben. Vielmehr ist sie ein Bild, das Erwachsene, auch Forscher*innen und Wissenschaftler*innen, Kindern überlegen, um sich selbst ihnen gegenüber zu orientieren. Dieses Bild steht nicht am Ende einer wissenschaftlichen Erkenntnis, sondern eher am Anfang. Es hat, wie auch die in dem Bild enthaltene Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen, historisch-gesellschaftliche Ursprünge und Voraussetzungen. Diese gilt es zu ergründen, bevor das Bild Kindern um der Erkenntnis willen aufgelegt wird. Wie Lewin glauben auch die

Autor*innen des Bandes daran, dass im Zugang zu *einem* Kind ein Schlüssel zum Verstehen des Ganzen enthalten ist. Ich setze meinen Lerngang fort.

Heike Deckert-Peaceman fragt danach, auf welchen „Gegenstand“ sich eine Forschung über Kinder überhaupt sinnvoll beziehen kann. Ja, diese Forschung bezieht sich auf eine „Welt“ oder auf „Welten“ von Kindern, auch auf etwas Kindern Eigentümliches, was darin enthalten sein mag. Sie hat sogar den Anspruch, sich „aus der Perspektive von Kindern (Martha Muchow)“ heraus zu begründen. Aber Vorsicht! In diese Welten mischen sich – wie wir es bei Lewin gefunden haben – die Erwartungen der Erwachsenen darüber, was Kinder zu sein haben und was sie können und werden sollen. Kinderwelten sind insofern auch von Erwachsenen fremd bestimmte, ja auch unterdrückte Welten. Dabei wirken Fremdbestimmung und Unterdrückung, Ungleichheiten, die Erwachsene selbst erleiden, mit hinein. Die Autorin beruft sich hier auf das Erkenntnisinteresse einer Kritischen Erziehungswissenschaft. Deshalb kann sich die Forschung, die ja selbst dem beschriebenen Zusammenhang verhaftet ist, nicht einfach – wie Lewin es tut – Kindern zuwenden, um in ihnen das Andere, das Kindliche zu verstehen. Findet sie doch in den anderen Kinderwelten das eigene Erwachsene. Und sie findet darin die gesellschaftlichen Gründe, die alles tragen, Erwachsenen und Kindliches. Und auch die Gründe von Ungleichheit, Fremdbestimmung und Unterdrückung finden sie darin. Deshalb beginnt die Kinderforschung mit einer Selbstreflexion des Erwachsenen.

Was die Selbstreflexion des Erwachsenen bindet und motiviert, das bindet und motiviert auch den Dialog mit Heranwachsenden. Kinderforschung ist in diesem Sinne reflexiv auf Aufklärung und dialogisch auf Aushandlung angelegt. Die Autorin beschreibt zeitgenössische Entwicklungen, in denen sie Umbrüche im Generationenverhältnis erkennt. Auf die Stimme der Kinder kommt es mehr und mehr an, vor allem im Hinblick auf die Bestimmung und Gestaltung der Zukunft. Indem die Forschung Kindern eine Stimme gibt, unterstellt sie Vernunft und Mündigkeit. Mündigkeit enthält ein Versprechen auf Emanzipation und Selbstbestimmung, das jedoch historisch noch nicht eingelöst ist. Wird dieser Zusammenhang unterschlagen, dann trägt die Unterstellung der Mündigkeit eher dazu bei, Unmündigkeit zu verschleiern. Das Andere, Unangepasste, Neue, Subversive im Kindlichen, das potentiell aus dem Bestehenden herausdrängt, droht so einer Einhegung zum Opfer zu fallen. Der Dialog, den die Forschung aus der Perspektive von Kindern führt, ist deshalb auf eine Zukunft gerichtet, die das Versprechen der Mündigkeit ernst nimmt. Wo allerdings die Kinder den Dialog selbst noch nicht führen können, da muss auch die Forschung zum Anwalt des Kindes werden, der seiner Stimme Gehör verschafft.

Blicke ich von da aus zurück auf Hannah und Lewin, so fällt mir auf, dass Lewin Hannah reichlich Gelegenheit gibt, zu „sprechen“. Hannah spricht offensichtlich aus eigenem Antrieb. Möglicherweise ist die Kamera erst dazu gekommen, als Hannah schon längst ihre „Stimme“ erhoben hatte. Aber die Kamera sucht keinen Dialog. Hannah möchte nämlich von hinten auf den Stein rutschen. Die Kamera dagegen besteht darauf, dass Hanna sich von vorne draufsetzt. Dazu müsste sie sich zuvor umdrehen. Dass Hannah das so beharrlich verweigert, selbst dann noch, nachdem der Junge es ihr gezeigt hatte, wird ihr als kognitives „Noch-Nicht“ ausgelegt. Das kulturelle Ende ist nicht verhandelbar. Hinsetzen geht nur von vorne und mit Drehung. Eigene, subversive Versuche, die dieses Ende neu definieren könnten, laufen auf und scheitern. Dabei hätte der Junge, von Hannah angeregt, sich auch einen passenden Stein suchen und von hinten draufklettern können. So geschieht es ja, wenn Kinder miteinander spielen. Sie nehmen dann die Bewegung und Richtung des anderen Kindes ins Eigene und bilden es weiter. Was am Ende dabei herauskommt, ist offen.

Ulrich Wehners Beitrag ist der Forschung Martha Muchows gewidmet, auf die sich auch Heike Deckert-Peaceman stützt. Ihr Anspruch ist, Kinder aus ihrer eigenen Perspektive heraus zu verstehen. Dieser Anspruch ist auch heute anerkannt. Er gilt für Forschung und pädagogischen Umgang gleichermaßen. Er setzt voraus, dass Kinder, wo immer sie sich befinden, sich

handelnd und erlebend eigene Welten schaffen. Und er hat zur Konsequenz, Kindern dies auch in pädagogischen Kontexten zuzugestehen. Wehner kritisiert allerdings, dass bei Muchow dieser eigenen Welt des Kindes nur ein abgeleiteter, sekundärer Status zugebilligt werde. Setze sie doch eine primäre, ja primordiale Erwachsenenwelt voraus. Erwachsenenwelt und Kinderwelt werden auf diese Weise in eine unaufhebbare, selbstverständliche Asymmetrie gegeben. Dabei sind ja alle Menschen darauf angewiesen und angelegt, seien sie erwachsen oder nicht, das, was sie vorfinden, als ihre Welt jeweils perspektivisch anzueignen. Wehner plädiert deshalb dafür, Kinder als Zeitgenossen von Erwachsenen anzusehen, ihnen insofern gleichgestellt, als sie selbst bestimmende und kulturschaffende Akteure nicht erst werden, sondern von Anfang an sind. Freilich hebt dies Differenzen zwischen den Generationen nicht auf, die aus unterschiedlichen Lebensaltern und -läufen und damit verbundenen Entwicklungen resultieren. Solche Differenzen erweisen sich auch als Entwicklungs- und Machtgefälle. Andererseits können sich daraus auch Ansprüche der jüngeren Generation gegen die Älteren ableiten. Dann nämlich, wenn ihre Zukunft jenseits der Lebensspanne der Älteren betroffen ist. Wie schon Deckert-Peaceman, analysiert Wehner in diesem Zusammenhang die aktuellen Debatten um Nachhaltige Entwicklung und um die Corona-Pandemie.

Folgen wir Martha Muchow und Wehner, dann schafft Hannah sich am Stein eine eigene Welt. Keine gegebene Welt, die natürlich in ihr angelegt wäre, sondern eine bedeutungsvolle Schöpfung nach außen, insofern eine kulturelle Welt im Sinne von lat. „cultura“. Ja, diese Welt liegt inmitten anderer kultureller Welten, die von Erwachsenen geschaffen und je perspektivisch gelebt werden. Und zu diesen Welten gehört sicher das Hinsetzen, das Lewin so entschieden in Hannahs Welt zur Geltung bringt. So entschieden, dass der Junge als Kronzeuge und Modell einer Erwachsenenwelt sich Hannahs Aktionen geradezu in den Weg stellt. Es hat den Anschein, als solle, was Hannah fortwährend schafft und erzeugt, in die kulturellen Formen der Erwachsenen eingepasst werden. Dazu bedarf es einer Umformung, die von Lewin, sicher in guter Absicht, zwischen Nein und Ja, unfertig und fertig als eine kognitive Entwicklungsspanne identifiziert wird. Muchow müsste hier gegen Lewin einen kulturellen Übergriff reklamieren. Die Welt, wie sie Hannah deutend und agierend hervorbringt, wird nicht nur vom Ende her nicht zugelassen, sie wird aus ihren Anfängen heraus gar nicht ernst und wahrgenommen. Sie wird nicht als ein eigener Entwurf angenommen, sondern als ein lediglich vorübergehend zulässiges kognitives Defizit toleriert. Hannah steht in der Bringschuld, aus dem Noch-Nicht ein Jetzt-Endlich zu machen. Der überlegene Erwachsene behauptet seine Deutungs- und Kulturhoheit, indem er sie dem unterlegenen Kind überlegt. Ihn interessiert vor allem der Entwicklungsfortschritt. Dieser bemisst sich an Entwicklungshorizonten, die an Lewins eigener Erwachsenenwelt geeicht sind.

Gerold Scholz fragt nach dem geeigneten Weg, auf dem der Forschung eine Annäherung an Kinder gelingen könnte. Dieser Weg ist voraussetzungsvoll. Scholz widmet sich diesen Voraussetzungen. Eine erste sieht er darin gegeben, dass der Weg der Frage nachgehen muss, die ihm aufgegeben wurde. Das heißt auch, dass die Frage begrifflich geklärt sein muss, bevor man sich auf den Weg macht. Wer sich forschend mit Kindern befasst, sollte auch begriffliche Klarheit darüber anstreben, was „Kind (bzw. Kindheit)“ bedeutet. Von der Qualität dieser Klärung hängt ab, was auf dem Forschungsweg überhaupt gefunden werden kann. Aus der ersten Voraussetzung erschließt sich eine zweite: Der Weg führt den*die Forscher*in nicht zu einem abgehobenen Beobachtungsposten, sondern in wirkliche, leibhaftige Begegnungen mit konkreten Kindern in konkreten Situationen. In dieser Begegnung findet er kein Objekt, sondern ein Subjekt. Wenn er den Zugang zum Subjekt sucht, kann er nicht außen vor bleiben, sondern muss eintreten in eine Interaktion, die grundsätzlich auf Wechselseitigkeit beruht und sich nicht nur auf die Forschungsfrage beschränkt. In dieser Interaktion steht er als Erwachsener mit einer Forschungsabsicht einem Kind mit eigenen Erwartungen gegenüber. Soll die

Forschung gelingen, bedarf es einer offenen und fairen Abklärung der Absichten und Erwartungen und einer Vereinbarung.

Wer ist dieses Subjekt Kind, das uns auf dem Forschungsweg begegnet? Scholz erkennt in Anlehnung an Muchow etwas immer Eigenes, was die Welt oder die Perspektive des Kindes von der der Erwachsenen unterscheidet. Allerdings schafft allererst die jeweilige Erwachsenenwelt Bedingungen und Möglichkeiten, unter denen Kinder dieses Eigene herausbilden können. Insofern ist sie Bedingung der Möglichkeit von Kinderwelten überhaupt. Darin setzt Scholz andere Akzente als Wehner (s.o.). Kinderwelten und Kinderperspektiven entstehen also historisch kontingent als Antworten auf vorgefundene Erwachsenenwelten. Sie sind kulturelle Schöpfungen aus dem Miteinander der Kinder, kein Naturerbe. Darin gleichen sie den Auffassungen der Erwachsenen über Kinder, auch wenn eine Naturtatsache im Begriff Kind involviert ist. Wollen Erwachsene Kinder erforschen, so müssen sie zugleich sich selbst, ihren eigenen perspektivischen Blick auf Kinder und dessen historisch-gesellschaftlich-kulturellen Gründe reflektieren. Der erwachsene Blick auf Kinder enthält Vorstellungen darüber, wie Kinder erwachsene Menschen werden und was das Menschliche überhaupt ausmacht. Scholz verweist darauf, dass die heutige Pädagogisierung des Kindes mit dem neuzeitlichen Aufkommen der Schriftlichkeit und des naturwissenschaftlichen Denkens zusammenhängt. Beides wird zum kulturellen Besitz des Erwachsenen und stellt ihn in eine Differenz zum Kind, die nur pädagogisch aufzuheben ist.

Wir erkennen Lewin auf dem Forschungsweg, den Scholz beschreibt. Dieser führt ihn zu einem konkreten Kind in einer konkreten Situation. Er greift ein in die Situation, schickt z.B. den Jungen, um Hannah ein Modell des Hinsetzens zu geben. Dennoch hält die Kamera Distanz, versteckt sich und nutzt ein Teleobjektiv (vgl. Wiesner 2014, S. 12). Lewin möchte also, anders als Scholz, den Einfluss seiner Gegenwart auf das Geschehen minimieren. Dennoch sieht man Hannah ab und zu zur Kamera schauen. Hannah ist die Tochter einer Schwägerin und Lewin filmt sie im Garten der Familie. Erwachsene sind zugegen und Hannah sucht sie gelegentlich inmitten ihrer unablässigen Versuche am Stein mit kurzen Blicken und Gesten einzufangen. Aber jedes Mal kehrt die Aufmerksamkeit gleich wieder zum Stein zurück.

Offenbar hat Lewin sich mit einer Frage auf den Weg gemacht. In dieser Frage ist begrifflich bereits geklärt, dass ein Mensch sein Verhalten nach anziehenden und abstoßenden Kräften ausrichtet, die von außen auf ihn einwirken. Ein Kräftefeld, das der Mensch nur deshalb von außen nach innen erleidet, weil er es zuvor von innen nach außen subjektiv erzeugt hat. In diesem Verständnis von Innen und Außen kommt Lewin Muchow und auch Scholz sehr nah. Hannah lebt in einer Welt, die sie im Garten ihrer Familie selbst erzeugt hat. Auch einem kleinen Kind wird eine solche Welt zugestanden. Muchow hätte sich vermutlich damit zufrieden gegeben und genauer dafür interessiert, was Hannah macht. Lewin aber gibt sich nicht zufrieden – ist er vielleicht gar nicht daran interessiert? Hier scheiden sich die Forschungswege. Lewin entdeckt in Hannahs Verhalten ein Scheitern. Sie kann das, was sie außen anzieht, nicht erreichen. Der Stein, der so zum Hinsetzen verlockt, weist ihre Aktionen ab. Er weist sie deshalb ab, weil Hannahs Bewegung lediglich der Kraftlinie folgt, die sie zum Stein hinzieht. Es fehlt ihr ein Innehalten, ein aus der gezogenen Bewegung, aus der Richtung gehen, um sich vor dem Hinsetzen drehen zu können. Damit verfällt Lewin dem, was Scholz eine Pädagogisierung des Kindes nennt. Der Erwachsene möchte das Kind zu sich herüberziehen, um so die Differenz zu schließen, die beide voneinander trennt. Lewin beherrscht ja, anders als Hannah, das Hinsetzen. Diese Pädagogisierung verändert Lewins Forschungsfrage. Obwohl er äußere Distanz zum Geschehen hält, schiebt er eine neue, fremde Feldkraft in Hannahs eigene Welt, die das Kräftespiel verändert. Es ist die pädagogische Erwartung, sich vor dem Hinsetzen zu drehen. Sie schiebt sich in Lewins Wahrnehmung der Welt Hannahs. Und sie greift verändernd über die Demonstration des Jungen in Hannahs Welt selbst ein. Lewins Forschungsfrage bezieht sich nicht mehr darauf, wie Hannah eine Welt begründet und lebt. Sie

bezieht sich stattdessen auf die Überbrückung der Differenz, die zwischen dieser Welt Hannahs und seiner eigenen liegt. Darin liegt ihre pädagogische Wendung. Ob Lewin sich das selbst klar gemacht hat? Ich glaube nicht. In Lewins Modell taucht seine eigene subjektive Erwartung jedenfalls nicht auf. Stattdessen wird etwas als Objektives modelliert. Die Bedingung des Drehens nämlich, welche allein die Kluft zwischen Hannahs Aktionen und dem Hinsetzen zu schließen vermöchte. Ob Lewin dafür eine Anwaltschaft stellvertretend für Hannah reklamieren könnte? Wohl kaum, handelt er hier doch eher im eigenen als in Hannahs Sinn.

Swaantje Brill, Teresa Erlenkötter und Alexandra Flügel präsentieren drei Beispiele aus eigenen ethnographischen Forschungen in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern: Museum, Kindergarten und Grundschule. Jedes Beispiel enthält eine Beschreibung, eine Deutung des Beschriebenen und eine nachträgliche Reflexion der Deutung. Die Reflexion, um die es hier in erster Linie geht, wird in einen theoretischen Zusammenhang gestellt und forschungsmethodisch ausgewertet. Dabei erkennen die Autorinnen, wie in ihre Deutungen Vorstellungen eingehen, die dem pädagogisch-institutionellen Kontext entstammen, dem die Beispiele entnommen sind. Insoweit laufen sie Gefahr, in ihren Forschungen das Selbstverständnis der Handlungsfelder lediglich zu reproduzieren. Die Gefahr konkrete dabei ist, einer Täuschung zu verfallen. Das, was subjektiv implizit, unbedacht vorausgesetzt und in die Forschung hineingegeben wurde, kommt zurück in der Verkleidung eines expliziten, objektiven, der Wirklichkeit nahen Forschungsergebnisses. Auf diese Weise werden Normen unterschwellig bestätigt, die den pädagogischen Handlungsfeldern zugrunde liegen und die doch eigentlich offengelegt und in Frage gestellt werden sollten. Dabei handelt es sich auch um historisch-gesellschaftlich kontingente Normen, die unterschiedliche, komplementäre Erwartungen an Kinder und Erwachsene formulieren. Eine Perspektive des Kindes können die Autorinnen nur als je individuelle Perspektive eines kindlichen Subjekts ausmachen. Alles darüber hinaus kommt von außen. Darin scheinen mir die Autorinnen weiter zu gehen als Muchow und Scholz. Ja, höre ich die beiden sagen, was Kindern gemeinsam ist, kommt von außen. Aber es trifft – mehr oder weniger – auf eine innere Bereitschaft, dem entgegenzukommen. Das hängt von der Qualität der äußeren Zuschreibungen ab. Außerdem können Kinder – wie Erwachsene – von innen nach außen Gemeinsames begründen.

Etwas Anderes verstehen kann ich immer nur aus einem Eigenen heraus. Dieses Eigene ist gebildet, das Andere hat also schon viele Spuren im Eigenen hinterlassen. Spuren von Aneignung und Entfremdung, die in jede neue Aneignung, in jedes neue Verstehen mit eingehen. Dabei kann jedes neue Verstehen nur gelingen, wenn es sich entfremdet am Anderen, ohne sein Eigenes dabei zu verlieren. Wissenschaftliche Forschung ist davon nicht ausgenommen. Wie tief kann es eigentlich gelingen, das Andere einzuholen und dabei das Eigene zur Disposition zu stellen? Lewin stellt wohl nicht zur Disposition, dass sich die Gartenwelt der Kinder von der der Erwachsenen unterscheidet. Hannah macht ihre Sitzversuche an einem Stein und an einem auf dem Kopf stehenden Zuber. Die Stühle am Hausrand und gelegentliche Auftritte Erwachsener erscheinen wie aus einer anderen Welt. Die Filmaufnahmen wirken gar so, als seien, wo immer es geht, die nicht ins Bild passenden Erwachsenen herausgeschnitten. Was Lewin auf diese Weise präsentiert, gleicht fast einer aus allem nicht Zugehörigen herauspräparierte Kinderwelt. Als sei er auf der Suche nach einem Kindlich-Eigenen, in das Erwachsene von außen nicht hineinwirken. Wie alle Menschen, so bringt Hannah ihre eigene subjektive Welt hervor, die ihr dann objektiv entgegentritt und sich auf ihr Erleben und Handeln legt. Aber dass Hannahs weltschaffende Subjektivität so dicht an ihren Bewegungen und Aktionen liegt, dass sie sich daraus nicht lösen möchte, um innezuhalten, zurückzutreten, zu überblicken, sich zu drehen und dann zu setzen, darin erkennt Lewin möglicherweise etwas Kindlich-Eigenes. Er, der Erwachsene, macht dagegen eine Planskizze, die Hannahs Bewegung zum Stein und die erforderliche Drehung modelliert.

Heide Kallert nimmt Muchows Auftrag, aus der Perspektive des Kindes zu forschen, mit in die Gegenwart, um ihn dort an drei ausgewählten Beispielen exemplarisch darzustellen. Sie stellt diesen Auftrag selbst nicht auf den Prüfstand – wie es einige andere Beiträge tun – sondern nimmt ihn einfach als Herausforderung ernst, Kinder zu verstehen. Ob darin etwas Kindern Eigentümliches aufscheint, bleibt dahingestellt. In pädagogischen Zusammenhängen relativiert und bindet diese Herausforderung jedenfalls das, was Erwachsene wollen und tun. Darin wird eine pädagogisch-praktische Bedeutung des Muchowschen Forschungsansatzes erkannt. Diese ist heute unter den Bedingungen einer mehr denn je pädagogisch institutionalisierten Kindheit in besonderem Maße gegeben. Da liegt es nahe, auch in Forschungen, die sich auf die Qualität pädagogischer Einrichtungen beziehen, die Perspektive des Kindes einzubringen. Die Autorin stellt drei solcher Forschungen dar und fragt danach, wie sie die Perspektive von Kindern einholen und aus welchen Gründen heraus sie dies tun. Im ersten Fall geht es darum, festzustellen, ob das Kindeswohl in flexiblen Betreuungen von Kleinkindern gewahrt bleibt. Zu diesem Zweck wird das äußere Verhalten von Kindern beobachtet und als Geste und Ausdruck einer inneren Befindlichkeit gedeutet. Dabei kommen Kriterien ins Spiel, allgemeine Begriffe, welchen das konkrete Verhalten zugeordnet und auf die Kategorie des Kindeswohls bezogen wird: Exploration, Angezogen-Werden von Dingen, Interaktion und Sich-trösten-Lassen. Im zweiten Fall geht es darum, Selbst- und Mitbestimmung von Kindern im Kindergarten zu ermöglichen und über Forschungen aus der Perspektive von Kindern überprüfen zu lassen. Zu diesem Zweck führen Kinder die Forscher*innen durch ihren Kindergarten und zeigen ihnen ihre wichtigsten, zugleich „geheimen“ Orte. Gespräche offenbaren, was sie dort tun. Wieder wird ein Kriterium eingebracht, an dem sich die Qualität der Einrichtung bemisst: Werden an den Orten eigene Kinderkulturen gelebt? In einem dritten Fall wird eine aufgezeichnete Gesprächssituation zwischen einer Erzieherin und Kindern daraufhin untersucht, inwieweit die beteiligten Kinder eigene Bedeutungen setzen und so dem Gespräch eigene Wendungen geben können. Solche Aufzeichnungen werden von Erzieherinnen zur Selbstevaluation und zur Fortbildung genutzt.

Worin liegt Hannahs Perspektive? Welche Bedeutungen setzt sie? Wie erlebt sie selbst, was am Stein geschieht? Was geschieht da von innen nach außen und von außen nach innen? Irgendwoher muss sich Hannah der Wunsch eingebildet haben, auf dem Stein zu sitzen. Ist es wirklich von Anfang an der Wunsch, zu sitzen? Ist da eine Vorstellung in dem drangvollen Wunsch, auf dem Stein zu sitzen? Oder ist die Vorstellung überdeckt von dem Drang, auf den Stein zu gelangen? Oder steckt die Vorstellung mehr in den Bewegungen, die ja ganz offensichtlich eine Idee davon haben, wie man auf den Stein gelangt. So als ob in den Bewegungen eine Erwartung, ein Gefühl dafür enthalten ist, wohin sie müssen und wo sie am Ende ankommen. Vielleicht will Hannah nur irgendwie auf den Stein. Sie hat ja immer wieder draufgeklopft, mit der Hand, mit der Kugel. Die Hand, die von oben kommt, weiß es schon, wo die Bewegung hin soll. Auch die Augen, denen die Hände gefolgt sind. Alles ist dicht beim Stein. Die Hände, die Augen, dann auch die Beine, die hinaufsteigen wollen, wo die Hände und Augen schon waren. Vielleicht ist es eine Vorstellung der Hände und Augen, ja, des ganzen zum Stein hin gebückten Körpers, die Hannahs Beine nach oben ziehen. Als dann die Beine nicht hochkommen, hören sie nicht auf zu treten und führen Hannah um den Stein herum. Suchen die Augen und die Hände, die dabei den Kontakt nicht lösen, von oben nach einer besseren Aufstiegsstelle? Oder tritt die Bewegung unten blind auf der Stelle? In Hannahs Vorstellungen ist augenscheinlich gar kein Modell des richtigen Hinsetzens, wie es der Junge in Vollendung demonstriert. Hannahs Vorstellung ist sicher gefüllt von ihrem Blick von oben auf den Stein und von dem Aufklatschen der Hände, auch von den abrutschenden Füßen, die hochwollen und von den gespreizten Beinen, die sich gegendrücken und draufschieben wollen. Es liegen wohl eher körper-, bewegungs- und objektnahe Vorstellungen implizit in Hannahs Aktionen. Zu einem Bewegungsmodell des Hinsetzens haben sie sich nicht abstra-

hiert. Deshalb kann dieses Modell Hannahs Verhalten auch nicht vom Ende her binden. Hinsetzen oder besser: Draufsteigen ist eher ein offenes Abenteuer mit ungewissem Ausgang. Darum wird der Junge fast ärgerlich beiseitegeschoben, als er sich in den Blick und in Hannahs Aktionen schiebt. Vielleicht ist das Hinsetzen, von dem Lewin schon am Anfang eine klare Vorstellung hat, ein später Kompromiss, ein Zugeständnis, nachdem der Stein jeden Versuch, von vorne draufzurutschen, abgewehrt hat. Vielleicht kommt das Hinsetzen auch erst am Zuber in den Blick. Am Stein sehen wir Hannah da jedenfalls nicht mehr. Und auch der Zuber wird bestiegen – etwa nur deshalb, weil eigentlich ein Hinsetzen gemeint war?

Laura K. Otto teilt den Standpunkt aller bisher vorgestellten Autoren, die Unterscheidung von Menschen als „Kinder“ und „Erwachsene“ nicht einfach vorauszusetzen, vor allem nicht in Kontexten der Forschung, sondern als eine historisch, gesellschaftlich und kulturell kontingente, je situations- und kontextspezifische und institutionell vermittelte Zuschreibung zu erkennen. Dabei treten ganz unterschiedliche Deutungen und Deutungsperspektiven der beteiligten Akteure, darunter auch die des*der Forschenden, in Wechselbeziehung und Interaktion. Die Autorin präsentiert dazu ethnographische Forschungserfahrungen in einem Heim auf Malta, das junge Geflüchtete afrikanischer Herkunft aufnimmt. Der Aufnahme geht eine Prüfung voraus, ob die Geflüchteten die Altersgrenze des „Jugendlichen“ zum „Erwachsenen“ noch nicht überschritten haben. Wie in einem Brennglas fallen an dieser Grenze Probleme überdeutlich ins Auge, die nicht nur mit der Grenze zwischen Kind und Erwachsenen, sondern mit der Unterscheidung überhaupt zu tun haben. Sie führen dazu, dass die Autorin ihre erste Forschungsperspektive verändert. Sie setzt die besagte Grenze nicht mehr begrifflich voraus, sondern macht sie zum Forschungsgegenstand. Dazu untersucht sie, wie diese Grenze institutionell gefasst und behördlich umgesetzt wird. Schon dabei erkennt sie unterschiedliche, auch inkonsistente Auslegungen, Konkretisierungen und Wertungen. Für die Betroffenen sind diese oft folgenreich. Die ganze Problematik einer rigiden Grenzziehung zum Erwachsenenalter zeigt sich in der Perspektive der Betroffenen. Problematisch wird sie, wenn sie im Leben Betroffener bislang überhaupt keine Rolle gespielt hat oder wenn diese aus einem Leben kommen, das bereits jenseits der Grenze lag, auch wenn sie nun altersgemäß diesseits eingeordnet werden. Problematisch aber erweist sich die Grenze vor allem deshalb, weil sie von den Betroffenen aus unterschiedlichen Gründen als Begrenzung ihrer Handlungs-, Lebens- und Zukunftsmöglichkeiten erlebt wird. Man spürt das aufkommende Unwohlsein der Forscherin, als sie erkennen muss, wie sehr ihr Denken selbst in jenen Zusammenhängen begrifflich befangen ist, deren Auswirkungen ihr in den Schilderungen der betroffenen Flüchtlinge begegnen.

Auch Hannahs Welt enthält eine Grenze, an der sich Erwachsene von Kindern scheiden. Zunächst scheint es so, als sei der Raum ihres Erlebens ganz ihr eigener Raum, nach außen nur einen Ort im Garten füllend, nach innen aber gewissermaßen endlos sich ausdehnend. Was sie außen tut und innen erlebt, will nicht irgendwohin, um dann fertig zu sein und aufzuhören. Einmal von innen nach außen begonnen, vermag es nur noch von außen nach innen ein Ende zu finden. Das unterscheidet Hannah von Lewin, für den es gedanklich ein Ende in Hannahs Aktionen gibt. An diesem Lewinschen Ende gibt es kein Weiter mehr. Das Hinsetzen ist gelungen, es ist angekommen und kann nun aufhören. Wir ahnen vielleicht, dass Hannah nicht aufhören würde, selbst wenn sie es schaffte, auf den Stein zu gelangen. Sie würde sich vermutlich immer wieder hinsetzen, so wie sie jetzt nicht aufhört, den Stein zu umlaufen und aufzusteigen. Es gibt kein wirkliches Ende zu dem sie gelangen möchte, auch wenn sie alles versucht, um auf den Stein hinaufzukommen. Das Ende, das Lewin in Hannahs Welt hineindenkt, markiert eine Grenze, die den Erwachsenen vom Kind trennt. Gerold Scholz und Laura K. Otto sagen, diese Grenze sei historisch angelegt. Jedenfalls entdecken wir sie genau da, wo Lewin Hannahs Aktionen zu Ende denkt. Vielleicht lebt Hannah mehr in einer Welt der Anfänge und der Aufbrüche. Von da aus geht es dann jedes Mal in eine Endlosigkeit des

Tuns und des Erlebens. Lewin dagegen lebt mehr in einer Welt der Ankünfte und Fertigkeiten, die dem Tun ein Ziel und ein Ende setzen.

Kludia Schultheis grenzt sich ab von Positionen, welche Erziehung als pädagogische Bezugnahme von Erwachsenen auf Kinder nicht mehr anthropologisch voraussetzen. Stattdessen treffen sie die Voraussetzung, dass Kinder sich die Welt – wie grundsätzlich jeder Mensch – selbständig aneignen. Ja, konzidiert die Autorin, jede Erziehung ist kulturell relativ. Das gilt auch für die darin implizierte Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem. Aber diese Relativität stellt die Erziehung selbst nicht zur Disposition. Insofern beruht die Möglichkeit einer Erziehungswissenschaft auf der Voraussetzung einer universellen Erziehungstatsache, die einen pädagogischen Bezug von Erwachsenen und Kindern impliziert. Die Argumentation ist nicht fern von jener oben erwähnten, in der sich die Erziehungswissenschaft erstmals als eine Wissenschaft begründet. Zentral ist da der Gedanke, dass die Autonomie des Kindes in der Autonomie der Erziehung gewahrt und angelegt ist. Dass Kinder als selbständig zu achten sind, relativiert sich dadurch, dass sie allererst selbständig werden. Die Aufgabe des Erwachsenen rückt dabei in die einer Anwaltschaft, die stellvertretend Verantwortung übernimmt. Vor diesem Hintergrund zeigt die Autorin Kinder als von Anfang an unablässig und eigenständig Lernende. In dieses Lernen hinein mischt sich Erziehung über Akte des Zeigens. Wie und ob überhaupt solche Akte das Lernen betreffen, ist nicht schon im Zeigen enthalten, sondern bleibt dem Lernen grundsätzlich überlassen. Insofern schafft das Zeigen die Autonomie des Lernens nicht ab, sondern setzt sie voraus. Offen bleibt auch, welche kulturellen Formen das Zeigen und damit die Erziehung annehmen können. Von Lewin wissen wir, dass solche Formen sich zu Erziehungsstilen gruppieren lassen. In Schulen werden Kulturen des pädagogischen Zeigens institutionalisiert. Dabei ist das Zeigen, auch das pädagogische Zeigen, dynamisch eingebettet, ja eingeflochten in eine Komplexion interagierender Faktoren. Um dies zu analysieren, greift die Autorin auf ein Modell zurück, das große Ähnlichkeit mit dem Feldmodell von Lewin hat. Auch hier geht es darum, dass sich die äußere Welt subjektiv konstituiert in einem potentiellen Erwartungshorizont, aus dem dann aktuell selektiv ein Aspekt thematisch hervortritt. Dieser konstituiert das Erleben einer Situation. In der Situation treten dann äußere, kulturelle und materielle Gegebenheiten, innere, subjektiv-biographische und intersubjektiv-diskursive Momente in Wechselwirkung. Erzieherisch bedeutsam wird eine solche Situation, wenn in ihr ein Zeigen aus einer pädagogischen Absicht heraus stattfindet.

Der Junge in Lewins Film zeigt Hannah, wie man sich hinsetzt. Folgen wir Lewin, dann scheitern Hannahs Versuche daran, dass sie sich nicht umdreht. Allerdings zeigt der Junge nicht, wie man sich dreht. Er stellt sich gleich so, dass der Rücken zum Stein zeigt. Insofern zeigt er Hanna die richtige Stellung zum Stein, bevor man sich hinsetzt. Und er zeigt das Hinsetzen. Unklar ist, ob er beides zeigen möchte, oder ob es ihm vielleicht nur auf das gelungene Hinsetzen ankommt. Dass er Hannah etwas zeigen will, ist offensichtlich. Nachdem er sich einmal hingesetzt hat, schaut er in die Richtung Hannahs und spricht. Es kann gut sein, dass er ihr sagt, dass man sich so setzen müsse, wie er es gerade gezeigt habe. Tatsächlich holt er auf diese Weise Hannah, die sich irgendwo außerhalb der Kameraperspektive aufhält, zum Stein zurück. Schon bevor er sich ein zweites Mal hinzusetzen vermag, hat Hannah den Stein von oben und von vorne gepackt und sich zu ihm hinuntergebeugt. Die Aufmerksamkeit ist ganz bei den Händen. Dass sich der Junge ein zweites Mal setzt, kann Hannah dennoch in dieser Nähe nicht entgehen. Aber sie nimmt dieses zweite Zeigen nicht mehr an. Besetzt es doch den Raum, in den Hannahs Hände und Beine unbedingt und kaum, dass sie es noch erwarten können, hineinwollen, um dann den ganzen Körper nachzuziehen. Wieder versuchen die Aktionen, von vorne auf den Stein zu kommen. Auch wenn Hannah zumindest das erste Zeigen, das erste Hinsetzen des Jungen wahr- und angenommen hat, so hat sie doch daraus nicht das Modell der richtigen Stellung zum Stein und des rückwärtigen Hinsetzens entnehmen und in ihre neuen Aktionen einbringen können. Das Zeigen ist lediglich als ein Anstoß bei Hannah

angekommen, sich wieder drangvoll dem Stein zuzuwenden. Vielleicht geht es ihr auch darum, den fremdbesetzten Stein wieder zurückzuerobern. Nicht ausgeschlossen ist allerdings, dass das zeigende Modellieren des Jungen in Hannahs späteren Aktionen ankommt. Da nämlich, wo sie sich rückwärtig zum Zuber wendet und hinsetzt.

Zeigt der Junge aus einer pädagogischen Intention heraus? Zielt sein Zeigen darauf, dass Hannah lernt, sich richtig hinzusetzen? Oder hat er die Gelegenheit genutzt, nachdem Hannah den Stein preisgegeben hatte, sich selbst oder Hannah oder den Erwachsenen an der Peripherie zu beweisen, dass er es besser kann? Nicht ausgeschlossen ist freilich, dass wir hier einer Erziehungshandlung beiwohnen. Gut möglich ist auch, dass Lewin den Jungen geschickt hat. Es ist ja bekannt, dass er in die Situationen, die er gefilmt hat, manipulierend eingegriffen hat. Dann gäbe es auch oder nur bei Lewin eine pädagogische Intention und der Junge hätte sie lediglich übermittelt. Es kann aber auch sein, dass Lewin lediglich ausprobieren wollte, ob Hannah das Angebot überhaupt zu nutzen vermag. Dann wäre es dem Forscher darum gegangen, die Grenzen von Hannahs subjektiver Perspektive auf die objektive Welt tiefer und feiner auszuloten. Weil das Zeigen, das Zeichen, das der Junge gibt, von Hannah subjektiv nicht gedeutet werden kann, vermag es auch nichts zu zeigen, was in Hannahs Welt objektiv von Bedeutung wäre. Zeigen, Erziehen, ist ein bedeutungsvoller Akt. Er setzt jedes Mal ein Verstehen voraus. Man kann nur zeigen, was in subjektiver Reichweite liegt. Erziehen gelingt nur als Dialog in die subjektive Perspektive des Kindes hinein.

Kristin Westphal reklamiert aus anthropologischer Sicht, was die Soziologie in letzter Konsequenz aufheben möchte: eine Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, die zwar historisch und gesellschaftlich-kulturell vermittelt, aber nicht begründet ist: Kinder werden geboren. Sie stehen am Anfang ihrer Entwicklung. Und sie sind klein und schutzbedürftig. Insofern haben sie einen anderen Körper als Erwachsene. Da wir als Mensch nicht anders als körperlich in der Welt sein können, ist dieser Körper zugleich das Organ, durch das hindurch wir die Welt allererst erfahren und erkennend in uns einbilden. Die Phänomenologie umschreibt dies mit der Kategorie „Leib“. Der junge, neue Körper-Leib des Kindes unterscheidet sich von dem des Erwachsenen dadurch, dass er auf einen relativ unmittelbaren, dichten, nahen sinnlichen und bewegt-aktionalen Weltkontakt angewiesen ist, um zu erfahren. Erst später sucht und findet er abstrahierend jene Distanz, die nötig ist, um der Welt erkennend gegenüberzutreten und sie so als Objekt, als Gegenstand zu gewinnen. Die Autorin beruft sich in dieser Sicht des Kindes nicht zuletzt auf Martha Muchow. Dieser Eigenart der kindlichen Welterfahrung unterliegt auch die Selbsterfahrung. Das Kind lebt sich zunächst als Körper-Leib, bevor es sich allmählich dem Eigenen erkennend und reflektierend zuzuwenden vermag. Insofern hat das Kind eine eigene Rationalität, eine eigene Perspektive auf die Welt, die sich von der des Erwachsenen unterscheidet. Aus dieser eigenen Perspektive heraus begegnet es auch dem anderen Erwachsenen. Der Dialog zwischen Eigenem und Anderem wirkt, wie alle Erfahrung, verändernd zurück auf das Eigene.

Vor diesem Hintergrund schildert die Autorin ein Theaterprojekt, in dem Erwachsene und Kinder, sich selbst als Erwachsene und Kinder inszenierend, miteinander interagieren und dabei auch die Zuschauer mit einbeziehen. Thematisch und problematisch wird dabei die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen in persönlichen und soziokulturellen Erfahrungshorizonten. Dabei erweist sich das Theater als eine besondere Möglichkeit, gelebte Beziehungen mit ästhetischen Mitteln zu offenbaren, einzusehen und auszuhandeln, gerade auch hinsichtlich ihrer verdrängten und versteckten Anteile.

Lewin fasst seine Erfahrung mit Hannah in einer geometrischen Skizze zusammen. Ein Kreis steht da für Hannah, die jetzt nicht mehr „Hannah“ heißt, sondern „C“. Eine Legende setzt „C“ gleichbedeutend mit „child“. Von C führt ein gestrichelter Pfeil zu einem Quadrat, dem „ST“ einbeschrieben ist. Eine Legende übersetzt „ST“ mit „stone“. Der gestrichelte Pfeil markiert, so offenbart ein schriftlicher Zusatz, die Blickrichtung von C aus zum Stein, der hier

„goal“ genannt wird. Ein gleichgerichteter, durchgehend dick gezogener Pfeil trifft von der anderen Seite auf den Kreis C. Darunter steht: „direction of the force“. Lewins Skizze visualisiert eine räumliche Beziehung zwischen C, ST („Ziel“), einer „Kraft“ und einer Blickrichtung. Die visualisierte Kraft ist eigentlich unsichtbar. Auch die subjektive Blickrichtung, die nur Hannah hat, wird objektiviert und damit zwar nicht von innen einsehbar, aber von außen identifizierbar. Ansonsten verliert die Skizze ziemlich viel von dem, was man eigentlich sehen kann. Sie verliert Hannah, den Stein, all die Bewegungen und Richtungen, das Treten, Schlagen und Beugen. Lewin organisiert seine Erfahrungen mit Hannah, indem er sich von ihr wegzieht (lat. „abstrahere“). Aus der Distanz heraus vermag er ihr gegenüberzutreten, sie als ein Gegenüber, ein Entgegen, ein Objekt (lat. „objicere“, wörtl. „entgegenwerfen“) zu nehmen. Seine subjektive Perspektive auf das Objekt organisiert er im Medium von Begriffen. In den Begriffen Lewins verdünnt sich die Erfahrung mit Hannah auf ganz wenige Merkmale: ein Kind, ein Ziel, ein Blick und eine Kraft. Die Merkmale beschreiben Hannah nicht konkret. Sie sind so weit weg von ihr, dass sie ein Universum an ähnlichen Fällen identifizierend überschauen können.

Hannah organisiert ihre Erfahrung mit dem Stein ganz anders. Man könnte Hannahs Weise zu erfahren derjenigen Lewins sogar entgegensetzen. Hannah geht nicht auf Distanz, sondern auf Nähe. Wenn sie ihre Hände auf den Stein schlägt oder legt, nimmt sie den Stein in eine taktile Empfindung. Vermutlich spürt und fühlt sie die Härte des Schlages, seine raue Oberfläche, vielleicht seine Unerbittlichkeit, seinen Eigensinn, aber auch, von oben blickend und haltend, ihren eigenen Anspruch auf den Stein. Kristin Westphal berührt, indem sie auf das Theater zu sprechen kommt, das Thema der Mimesis. Mimesis, die Verkörperung, das leibliche Nachbilden eines Anderen im Eigenen. Vielleicht können wir auch Hannahs Aktionen am Stein als ein solches mimetisches Geschehen verstehen. Hannah bildet ihr Eigenes nach innen in dem, was sie nach außen am Anderen tut. Wenn sie in vielen kleinen Trippelschritten den Stein umkreist, holt sie ihn als eine räumlich vermittelte Bewegungsempfindung nach innen. In dieser Empfindung wird das Eigene dem Anderen entgegengebildet. Wenn Hannah die Knie nach außen drückt, um mit gespreizten Beinen auf den Stein zu rutschen, bildet sich ihr Körperleib innen den äußeren Dimensionen und den Beschaffenheiten des Materials an. Wenn die Füße aufsteigen wollen, ermessen sie die Höhe. Das Maß holen sie ins Eigene. Alle Aktionen gehen auf eine Anäherung. Wo sie dies nicht schaffen, bleibt der Stein fremd und unnahbar. Fast könnte man meinen, Hannah werde eins mit dem Stein. Wie weit sind wir doch hier von Lewin entfernt. Aber nein. Selbst da, wo die Nähe gelingt, wird das Andere immer nur in ein Eigenes geholt, das darüber seine Subjektivität, seinen eigenen Blick auf die Welt immer neu formiert. Was für Hannah leiblich anders und fremd bleibt am Stein, lässt in der Ferne jene Objektivität aufscheinen, die Lewin begrifflich konstruiert.

Gerd Schäfer untersucht kindliche Bildungsprozesse und deren Erforschbarkeit. Dabei legt er einen Akzent auf die frühe Kindheit. In Abgrenzung zur soziologischen Kindheitsforschung stellt auch er das Kind in eine pädagogische Beziehung. In dieser Beziehung steht immer nur dieses eine, konkrete Kind, auch wenn sich von ihm durchaus auch etwas Allgemeines aussagen lässt. Diesem konkreten Kind gesteht Schäfer eine eigene – freilich relative – subjektive Perspektive zu. Relativiert ist diese Perspektive nach außen durch Möglichkeiten und Grenzen, die dem Kind durch seine Umwelt, seine soziale Positionierung und Vernetzung sowie durch Sachbezüge gezogen sind. Relativiert ist die Perspektive aber auch nach innen durch den eigenen Werdeprozess. In diesem finden wir Anteile von Natur. Wenn Schäfer, moderne naturwissenschaftliche Positionen zitierend, von „Natur“ spricht, dann so, dass das darin gefasste Materielle zugleich als Geistiges gegeben und im Werden begriffen ist. Dies unterscheidet ihn von Scholz, der zwar eine Interaktion und wechselseitige Überformung von Natur und Geist erkennt, beide aber ontologisch voneinander unterscheidet. Dagegen ist für Schäfer jegliche Entgegensetzung von Geist und Materie, auch die im Dualismus von „Leib“

und „Körper“, unzulässig. In diesem Sinne können wir auch dem Kind eine Natur, einen Körper zugestehen. Darin sind von Anfang an Subjektivität und Kreativität angelegt. Von Anfang an – das heißt auch: vor dem Aufkommen von Sprache („Symbolisierung“). Sprache baut insofern auf vorsprachlichen subjektiven Ordnungen auf, Schöpfungen, in denen schon Kleinkinder ihr Welterfahren organisieren. In diesem Sinne verfügen Kinder auch da über ein elementares Denken, wo es noch nicht durch sprachliche Zeichen moderiert ist. Denken beginnt bereits da, wo äußere Erfahrungen sich in körperlichen Repräsentationen nach innen einbilden. Ein darauf aufbauendes Denken findet statt, wo solche Repräsentationen miteinander kommunizieren und darüber etwas Neues hervorbringen. Auf einer dritten Ebene setzt sich das Denken mehr oder weniger explizit zum sozialen und kulturellen Umfeld in Beziehung. Implizit ist dieses Umfeld freilich schon in den frühen subjektiven Erfahrungen und Repräsentationen enthalten.

Neben den kindlichen Bildungsprozessen untersucht Schäfer deren Erforschbarkeit. Was für Kinder gilt, für ihre relative, mannigfach gebundene Subjektivität, gilt auch für Erwachsene, auch für erwachsene Forschende. Dabei stellen sich der Erforschung von kleinen Kindern besondere Herausforderungen, die der Autor vor dem Hintergrund eines Drei-Perspektiven-Modells (nach Schraube) erläutert. In einer ersten Perspektive erleben Menschen sich selbst. In einer zweiten Perspektive beziehen sie sich empathisch auf das Selbsterleben eines anderen Menschen. In einer dritten Perspektive objektivieren Menschen einander, ohne zueinander in Beziehung zu treten. Weder die Aufnahme pädagogischer Beziehungen zu Kindern, noch eine Forschung, die sich für die subjektive Perspektive von Kindern interessiert, kommt ohne den Königsweg der zweiten Perspektive aus. Dieser Königsweg ist freilich in der Wissenschaft angefochten. Birgt er doch die Gefahr des Missverstehens. Daher sollte er dialogisch angelegt sein: als Dialog mit dem Kind und als Dialog von Forschenden untereinander.

Schlägt man die erste von zwei Stimmgabeln gleicher Schwingungsfrequenz an, um sie dann anzuhalten, so hört man, wie der Ton, die Schwingung von der zweiten Stimmgabel aufgenommen und zurückgegeben wird. Ein physikalisches Phänomen der Resonanz, das besonders ausgeprägt zwischen Körpern gleicher Schwingungsfrequenz auftritt. Ich möchte dieses Phänomen als Bild über Hannahs Aktionen am Stein legen. Als sich der Junge auf den Stein setzt, vernimmt Hannah den Ton offenbar ganz deutlich. Er schwingt in ihren Empfindungen, erfüllt die inneren Räume, die bereits zuvor am Stein gestimmt wurden und gelangt ausdrucksvoll nach außen in Hannahs Aktionen, die nicht schnell genug den Kontakt zum Stein wiederherstellen können. Der rechte Arm ist vorausgeeilt und legt die Hand auf den Stein, den Körper in eine Hocke ziehend, bevor dann die linke Hand nachgeholt und neben die rechte geführt wird. Hannah legt wohl einen Teil ihres Körpergewichts aus der Beugung heraus auf die Hände. Auch die Beine sind der Körperbeugung gefolgt, die Füße seitlich und entlang der Bewegungsrichtung etwas auseinandergestellt. Was finden die Hände, was findet Hannah am Stein? Alles, Augen, Hände, Rumpf und Beine sind dicht zum Stein hin gewendet und gerichtet. Von ihm ist wohl der Ton ausgegangen, den Hannah aufgenommen hat, nicht von dem Jungen, der unbeachtet vor dem Stein steht. Oder mischt sich doch die Gegenwart des Jungen geräuschvoll in Hannahs Erleben? So, als müsse der Stein erst einmal wiedergefunden, angeeignet und einem Anderen abgerungen werden? Wie weit außerhalb Hannahs Welt liegt doch der Bedeutungshorizont, in dem der Junge agiert, soweit er Hannah zeigen möchte, wie man sich richtig hinsetzt. Jetzt setzt er sich erneut hin und drängt dabei Hannahs Hände aus der Mitte zur Seite an die Kante, ohne dass die Hände dabei vom Stein ablassen würden. Kein Blick, keine Geste ist bei Hannah ersichtlich, die vom Stein abgezogen und dem Jungen zugewandt würde. Möglicherweise zieht Hannah alle Ressourcen zusammen, um den bedrohten Rest-Stein zu halten und zu retten. Dabei fliehen die Hände, den Körper nachziehend, seitlich immer weiter nach hinten und außen, als der Junge den ganzen Sitz ausfüllt. Erst jetzt bäumt sich Hannahs Oberkörper auf, die Knie immer noch gebeugt nah am Stein, die Hände kaum

gelöst. Die Kamera erfasst die Szene etwas seitlich versetzt von vorne, so dass Hannah hinter dem Jungen fast verschwindet. Ihr Kopf, die Augen in Nackenhöhe, ist dem Jungen zugewandt. Ich deute die Geste als Klage und Abwehr. Möglicherweise setzt Hannah hier auch ihre Stimme ein. Gleich darauf ist Hannah wieder ganz unten beim Stein, noch weiter nach hinten ausweichend. Als der Junge den Stein verlässt, haben Hannahs Hände gleich wieder die Mitte erobert. Als hätte jemand die Hand von der Stimmgabel genommen, kann der Stein wieder frei in Hannahs Resonanzen erklingen. Zum zweiten Mal umkreist Hanna den Stein, die Hände aufgelegt, fast schon eine Bewegungsmelodie, die den Stein umspielt, um ihm von allen Seiten ein Echo abzulauschen. Folgen wir Gerd Schäfer, dann können wir Hannah hier beim Denken zuschauen.

Gesine Kulcke untersucht „präsentative“ Ausdrucksformen der Kinder, also solche, die sich außen dann „vor die Sinne“ stellen. Dabei geht es ihr vor allem um eigene Videoproduktionen von Kindern und um Kinderzeichnungen als Mittel des Selbstaudrucks. Was auf diese Weise nach außen gelangt, weist als Geste bedeutungsvoll zurück auf ein Inneres. Kinder-Videos und -Zeichnungen eröffnen also außen einen möglichen Zugang zur inneren, erlebten Welt von Kindern. Es sind eher die pathisch-emotiven und atmosphärisch-gestimmten Anteile des Erlebens, die eher diffus und dunkel, vage, unklar und mehrdeutig in solchen präsentativen Sprachen einen Ausdruck finden. Damit hängt wohl zusammen, dass die Sprache hier weniger nach außen als nach innen zeigt. Sie präsentiert weniger eine subjektiv erschlossene äußere Welt als vielmehr eine innere Welt, die das, was sie außen am Anderen vorfindet, auf ihr eigenes Wesen bringt. Dieses eigene Wesen ist freilich am Anderen geworden. Individuation ist nur als Sozialisation und Enkulturation zu haben. Diese Entwicklung ist beim Kind nicht abgeschlossen. Der Spracherwerb ist noch im Gange. Deshalb greift der Blick auf das fertige Produkt zu kurz. Blicken wir auf den Prozess, etwa die Entstehung einer Kinderzeichnung, so stellen wir fest, dass er sich nicht etwa darauf beschränkt, etwas Inneres nach außen in eine Präsentation zu geben. Da die Mittel dazu noch erworben werden, probieren die Kinder sie beständig aus. Der Prozess ist nicht nur Ausdruck und Gestaltung, er ist auch Exploration der sprachlichen Ausdrucks- und Gestaltungsmittel. Kinder spielen – zeichnend – mit Sprache. Dabei ist es gar nicht lange her, dass ihnen sprachlich-symbolische Mittel noch gar nicht zur Verfügung standen. Bewegte Körpergesten werden als Vorläufer von Kinderzeichnungen angesehen. Und noch immer tragen die Kinderzeichnungen die Spuren dieser Bewegungen, wenn die Darstellung, eine Bewegungserfahrung ausdrückend, selbst aus dem Akt des Bedeutens in den der Bewegung zurückfällt. Kinderzeichnungen sind, so gesehen, in komplexer Weise bedeutsam. Dem muss die Dokumentation und Interpretation, in welcher Absicht auch immer sie sich mit Kinderzeichnungen befasst, Rechnung tragen. Dann öffnet sich ihr ein Zugang zur Perspektive des Kindes. Was allerdings die eigenen Videoproduktionen als Ausdrucksmittel in Kinderhänden anbelangt, ist die Autorin skeptisch. Die Mittel sind technisch viel zu voraussetzungsvoll, als dass Kinder damit, wie es beim Zeichnen der Fall ist, spielen könnten.

Lewin legt über Hannahs Aktionen am Stein die Absicht, sich hinzusetzen. In der Absicht liegt eine –wie auch immer beschaffene – Antizipation, zu sitzen und eine Spannung, eine Kraft, die Hanna in die Sitzposition ziehen möchte. Jede einzelne Aktion liegt für Lewin in dieser Spannung, in dieser Antizipation. Wenn Kinder jedoch malen, so zeigt uns Gesine Kulcke, fallen sie immer wieder aus ihrer Gestaltungsabsicht heraus und treten ein in ein exploratives Spiel mit den Gestaltungsmitteln. Ist dies auch bei Hannah der Fall, die zwar kein Bild malen, aber sich hinsetzen möchte? Verlieren sich auch ihre Aktionen im Spiel mit den Bewegungen am Stein? Auch ihre Bewegungen sind ja noch längst nicht so ausgebildet, dass sie schon ein Hinsetzen erlauben würden. Da macht es durchaus Sinn, dass Hanna gelegentlich ihre Aufmerksamkeit, ihre Spannung und Antizipation von der Absicht ablenkt und auf die Bewegung selbst richtet. Ist es deshalb, dass sie den Stein umkreist? Verliert sich da

die Bewegung in einem Eigensinn, der sich seitwärts am Stein entlang und um ihn herumtastet, anstatt sich hinzusetzen? Auch Gesine Kulcke berichtet von Kreisen und Kurven beim Zeichnen, die Kinder aus der Gestaltungsabsicht heraus und in eine Bewegung, vielleicht auch in eine Bewegungslust hineinfallen lassen. Von oben, von der Absicht her, aus Lewins Augen heraus sieht es so aus, als suche Hannah eine geeignete Stelle, hinaufzukommen. Von unten, von Hannah her sieht es möglicherweise anders aus. Da schlägt sie vielleicht nicht nur auf den Stein, um ein Hinsetzen anzukündigen, sondern sie schlägt einfach, um es auszuprobieren. Und jedes Mal findet die Hand den gleichen und doch etwas anderen Stein. Und wieder anders ist es, mit der Kugel zu schlagen. Dann steigt Hanna am Stein hoch, um hochzusteigen und nicht, um sich hinzusetzen. Und sie stemmt sich gegen den Stein, weil der sich auch entgegenstemmt und nicht, um ihn zu überreden, sie hochzulassen. Dann empfinde Hannah selbst alle ihre Aktionen auch nicht unbedingt als ein Scheitern. Es kann durchaus sein, dass sie es sogar genießt, um den Stein herumzulaufen, ihn zu fassen und immer wieder zu schlagen. Was für ein Unterschied: die eine Welt liegt im Scheitern, die andere im unbeschwernten Ausprobieren.

Weil für Lewin die erfüllte Absicht, das erreichte kulturelle Ende so wichtig ist, zeigt er nahe bei den Aufnahmen Hannahs einen weiteren kleinen Jungen, dem es bereits gelingt, sich nach hinten zu setzen. Dazu hat der Junge das Mittel gefunden, mit dem Kopf so tief auf den Boden zu gehen, dass die Augen durch die gespreizten Beine hindurch den Sitz hinter ihm ausmachen und die Beine so in die erforderliche Position dirigieren können. Der Filmausschnitt zeigt nicht alles. Aber er zeigt, wie der Junge sich wiederholt und wohl immer wieder neu auf diese Weise hinsetzt. Offensichtlich ist für den Jungen ein Anfang, was für den Erwachsenen Lewin ein Ende bedeutet. Er hört nicht damit auf, sich hinzusetzen, wo er es doch beherrscht, sondern treibt es genussvoll immer weiter. Es liegt eine Reflexivität in seinen Aktionen, die jedes erneute Hinsetzen Anschluss suchen lässt an das vorhergehende. Es sind – genau genommen – keine Wiederholungen, sondern Variationen. Der Junge spielt mit der erworbenen Bewegung. Er lässt sie sich ausleben in alle erdenklichen Lagen und Richtungen im Raum. Ob es ihm dabei überhaupt noch darauf ankommt, sich hinzusetzen?

Vielleicht ist es auch so, dass Hannah und der kleine Junge sich gar nicht so sehr in ihren ausschweifenden Bewegungen verlieren. Vielleicht gehen sie nämlich genau dabei in jenen Modus des bewegten und nahen Denkens, der ihnen zu eigen ist. Ein intensiver Dialog des Leib-Körpers mit einem Stein, der nach innen immer neue Repräsentationen einholt als Antworten auf Fragen, die er immer wieder neu und anders, wenngleich nahe an der letzten Antwort ausdrucksvoll hinausgibt. Wenn Hannah dagegen innehält, dann nicht, um erst jetzt ins Denken zu kommen, ein Nachdenken ihrer Aktionen etwa, das überschauend und ordnend zurückblickt auf das, was sie getan hat. Nein, haben wir doch wenig Anlass, bei Hannah ein solches Denken anzunehmen. Zumindest verweilt sie nicht lange darin und zieht sich auch nicht zu weit aus dem Kontakt zum Stein zurück. Vielleicht spürt sie noch das Echo ihrer Aktionen im Körper-Leib und sinnt ihm nach. Aber ihr Denken intensiviert sich immer dann, wenn es sich unmittelbar in der explorativen Bewegung auszuleben vermag. Darin unterscheidet sie sich von Lewin, der gelernt hat, aus der Bewegung zu gehen, sich zu beruhigen, dabei zurückzutreten, um objektivierend, überschauend zu denken. Er nutzt dazu eine begriffliche Sprache als Vermittler. Aus dieser überlegenen Ruhe heraus setzt er abstrahierend und modellierend Bewegungslinien und Endpunkte in die Welt, an denen sich Hannahs Bewegungen von außen überschauend identifizieren lassen. Auch wenn diese Welt der Punkte und Linien die Bewegungen Hannahs zeigt und ordnet, so wirkt sie doch abgelöst und statisch, eben jene äußere Ruhe ausstrahlend, die das abstrahierende Denken Lewins ausmacht, das sie hervorbringt. Hannahs eigene Welt dagegen ist anders, weil Hannah anders denkt. Ihr Denken sucht nicht Ruhe und Distanz, sondern immer neue Nähe und Berührung im Fluss der Bewegung. In der nahegehenden Bewegung umspielt der Körperleib fortgesetzt den Stein und fin-

det außen jedes Mal etwas Anderes und Neues, das sie hineinnehmen kann. Hier scheiden sich vermutlich die Geister von Hannah und Lewin, der sich innen auf seine Weise vergeblich anstrengt, zu verstehen, was Hannah außen tut. Sein Denken ist nicht geschmeidig und feinfühlig genug, um Hannahs Bewegungen in ihr eigenes kindliches Innen hinein zu folgen.

Marcus Rauterberg untersucht die Kinderfrage. Warum sind Kinderfragen von einer erwachsenen Pädagogik so geschätzt, wenn doch die Bildung, die sie vermittelt, auf ein kulturelles Ende zusteuert, den Kinderfragen dagegen etwas Kindlich-Anfängliches anhaftet? Ist es die Illusion, Bildung aus den eigenen kindlichen Anfängen heraus zu den fremden, von Erwachsenen angestrebten kulturellen Enden hin als kindliche Selbstbildung ermöglichen zu können? Eine solche Illusion, sollte sie verbreitet und vielleicht sogar systematisch angelegt sein, rief Kritik auf den Plan. Der Autor erwähnt an keiner Stelle, dass er ideologiekritisch vorgeht. Aber genau das leistet sein Betrag. Dabei fällt auf, dass er, der das Fragen thematisiert, selbst mehr Fragen aufwirft als dass er Antworten gäbe. So fragt er eingangs, ob es ein den Kindern eigentümliches Fragen überhaupt gibt, oder ob dieses ihnen von Erwachsenen lediglich unterstellt wird. Das Kinder selbst befragt werden können, sogar ernsthaft und an ihrer subjektiven Perspektive interessiert, liefert dazu noch keine Gewähr. Dass man Fragen der Kinder prominent platzieren kann, an Kinderuniversitäten oder gar in Zeitungen, offenbart bei genauerem Hinsehen, wie sehr sich da die Deutungen der Erwachsenen hineinmischen. Möglicherweise ist Kindern die Welt, in die sie hineinwachsen, eher selbstverständlich als fragwürdig. Das Fragen als Modus der Weltzuwendung müsste dann erst (von Erwachsenen) erworben werden. Damit wäre das, was wir „Kinderfrage“ nennen, in Wahrheit erwachsenen-kulturell vorgeprägt. Das gilt auch und vor allem für das Fragen in pädagogischen Kontexten, etwa im Kindergarten und in der Schule. In der Frage eines Kindes steckt dann nicht nur etwas dem Kind ursprünglich oder biographisch Zu-Eigenes. In seine Frage-Biographie hat sich längst der kulturelle und institutionelle Kontext, in dem es fragt, hineingemischt. Kinder leben und fragen unter kulturellen und damit auch von Erwachsenen geschaffenen und gedeuteten Voraussetzungen. Dazu gehört auch, dass und in welcher Weise sie als „Kinder“ aufgefasst werden. Damit kann es also gar keine ursprüngliche und eigentümliche Kinderfrage geben. Es gibt sie – dann aber nicht mehr ursprünglich, sondern abgeleitet – allenfalls in der Form des kindlichen „Umlebens“ (Muchow) einer immer vorgefundenen, von Erwachsenen bedeutungsvoll geschaffenen und gelebten Welt. Man kann freilich das Gesagte auch positiv formulieren: Je weiter wir entlang der kindlichen Enkulturation zurückgehen zu den Anfängen, desto mehr schält sich aus allen Relativierungen heraus, was wir als „Kinderfrage“ fassen können. Freilich haben Kinder in diesen Anfängen keine Sprache, um fragen zu können. Wir müssen also auf das achten, was sie tun und dieses Tun als Geste für ein Fragen und Antworten nehmen. Die Geste bedeutet ein kindliches Erleben. Versuche, sie zu übersetzen sind zum Scheitern verurteilt. Das ist auch dem Erwachsenen Rauterberg bewusst, wenn er dennoch in Bezug auf konkrete Beispiele ein sprachlich vermitteltes Verstehen wagt: Was kann ich? Was kann ich damit machen? Muss ich Angst haben? Bin ich zufrieden? Wie kann ich mich auf dich beziehen?

Ein letztes Mal kehre ich zu Hannah zurück. Ich finde sie noch ganz in der Nähe jenes gedachten Anfangs, in dem – folgen wir Rauterberg – Kinder eigene Fragen stellen könnten. Und doch sehen wir Hannahs anfängliches Tun von außen in Bedeutungen genommen, die auf ein kulturelles Ende zielen. Wieviel davon mag in Hannah schon angekommen sein? Jedenfalls spricht sie nicht mit dem Stein und auch dem Jungen und den anwesenden Erwachsenen scheint sie kaum etwas zu sagen. Und dennoch – folgen wir Rauterberg – ist das, was sie am Stein tut, eine Art „Fragen“. Lewin sieht eine einzige große Frage, die er ohne zu zögern in Worte kleidet: „Wie kann ich mich auf den Stein setzen?“ oder noch allgemeiner: „Wie kann ich mich hinsetzen?“ Aber wir haben inzwischen gute Gründe dafür, dass Hannah weder die Sprache (vielleicht auch nicht die Intention) hat, um solch eine Frage zu stellen, noch hat

sie die Mittel, um diese Frage zu beantworten. „Fragen“ hat eine Bedeutungsoberfläche, die auf das Sprechen oder gar Schreiben Bezug nimmt. Mit Hannah hat das noch wenig zu tun. Aber darunter liegen Bedeutungen, wie sie vor allem im lat. „quaerere“ sichtbar werden. Danach können wir bei der „fragenden“ Hannah vermuten, dass sie den Stein (oder etwas am Stein) vermisst und dass sie das, was sie vermisst, haben möchte. Dies verlockt sie, ihre Sinne auf den Stein zu richten, ja ihn aufzusuchen. Sie bemüht sich um den Stein, untersucht ihn, versucht, an ihm einen Grund zu finden. In diesem Sinne fügt sie ihm etwas zu und bekommt dafür etwas zurück. All das findet bedeutungsvoll zusammen, wenn wir unterstellen, dass Hannah den Stein „fragt“. Wenn Hanna auf den Stein schlägt, wenn sie den Fuß hebt oder die Knie spreizt, um hochzukommen, sieht es eher so aus, als gäbe sie eine Antwort. Vielleicht können wir es so verstehen, dass der Eindruck, den der Stein aus der vorherigen Aktion in Hannah hinterlässt, sich wie eine Frage anfühlt, die dann als Antwort hinausgegeben wird in eine nächste Aktion. Die Antwort Hannahs kommt als Frage im Stein an und findet dort eine Antwort, die sich in Hannahs Wahrnehmen und Erleben eindrückt. Auf diese Weise können wir bei Hannah eine Kette an Fragen und Antworten verfolgen, die zirkulär um den Stein kreist und dabei von Hannahs Erleben und Aktionen in Gang gehalten wird. Das schließt nicht aus, dass Hannahs Aufmerksamkeit über diesen Kreis immer neuen Erlebens und Agierens hinausgelangt, dass sie es z.B. haben möchte, oben auf dem Stein zu sein, während sie unten kreist und steigt und schlägt. Aber diese Aufmerksamkeit muss sich immer wieder neu finden und durchsetzen inmitten eines Konzerts an Ablenkungen, die im Inneren des Kreises immer neue Nahrung finden.

Damit ist mein Lerngang durch das Buch abgeschlossen. Um es in den Worten Schäfers zu beschreiben, war mein Gang ein Forschungsgang aus der zweiten Perspektive, der aus seinem Eigenen heraus sich bemüht, ein Anderes zu verstehen. Das „Anderere“ ist hier Hannahs Spiel am Stein. Es ging darum, das Spiel aus Hannahs erster Perspektive heraus zu verstehen. Dieses Spiel der äußeren Aktionen habe ich als ein inneres Denken und Erkennen verstanden. Zwischen den äußeren Aktionen und dem inneren Denken und Erkennen gibt es kaum einen Abstand, zu dem sich das Letzte vom Ersten abstrahieren würde. Deshalb denkt Hannah ganz nahe in ihren Aktionen. Und die Aktionen erkennen ganz nahe am Stein. Hannahs Denken und Erkennen kreist in unmittelbaren Leib-Körper-Fragen und -Antworten dicht um den Stein. Man kann vielleicht bildhaft von einem Resonanzraum sprechen, der sich zwischen Hannah und dem Stein aufspannt. In diesem Raum schwingt alles in sich selbst. In diesem Raum erfüllt sich alles Denken und Erkennen, auch wenn Hannah wohl auf den Stein kommen möchte und sie vielleicht die Brandungsgeräusche vernimmt, wenn Botschaften wie Wellen aus fremden Bedeutungswellen herüber in ihre eigene Welt schwappen.

Genau diese Botschaften aus der ersten und zweiten Perspektive Lewins sind es, die sich irritierend zwischen meine Bemühungen, zu verstehen, und die Aktionen Hannahs am Stein schieben. Lewin hat nicht nur den Film – meinen einzigen Zugang zu Hannah – mit seinen Augen gedreht und geschnitten, er hat ihn auch reichlich mit Deutungen versehen und sogar in das Geschehen eingegriffen. Er hat so eingegriffen, wie es in seiner eigenen Bedeutungswelt Sinn macht. In Hannahs anderer Welt machten Lewins bedeutungsvolle Eingriffe keinen Sinn. In den Deutungen Hannahs nimmt Lewin nicht nur eine fremde Perspektive ein, die Hannah nicht versteht. Er wechselt darüber hinaus gar in eine dritte, objektivierende Perspektive – weit abseits der Welt, in der Hannah lebt. In dieser Perspektive erkennt er Hanna zwar als ein Subjekt, das die Feldkräfte, denen es unterliegt, selbst erzeugt. Aber über diese Dynamik von subjektiver Erzeugung und objektivem Erleiden legt sich unerbittlich ein Naturband, dem Hannah sich nicht zu entwinden vermag. Lewins Hannah spielt ihre Subjektivität nicht frei und offen hinaus in eine Welt, in der ihr Spiel dann objektive Grenzen und Antworten findet. Nein, sie selbst wird zum Objekt, an dem innere Naturgrenzen aus der höheren, überlegenen Warte der dritten Perspektive heraus ausgemacht werden können. Hannah weiß viel-

leicht noch nicht, dass der Stein keine anderen Antworten zu geben vermag als sie selbst in ihm auslöst. Lewin aber weiß es. Und er behandelt Hannah auch so, als wäre sie in gewisser Hinsicht ein Stein. Und als wolle er das Ausmaß ihrer Versteinerung prüfen, schickt er den Jungen. Dabei entgeht ihm, dass Hannahs Subjektivität in einer anderen Welt gründet. Dass sie wohl mit dem Stein auf ihre Weise, nicht aber mit seiner Welt auf seine Weise in Resonanz zu treten vermag, legt Lewin ihr als Mangel, als Grenze an Subjektivität aus. Weil er Hannahs Scheitern an seinem kulturellen Ende als eine Naturgrenze auffasst, entgeht ihm die ganze Welt voller Anfänge, die sie unablässig hinausspielt. Dabei hätte er forschungsmethodisch eigentlich alles getan, um Hannahs Welt nahe zu kommen.

Ich selbst habe Zuflucht bei den Artikeln des Buches gesucht, die allesamt – wie es auch von einer solchen Publikation zu erwarten ist – eine dritte, objektivierende Perspektive auf Kinder, Erwachsene und ihre Beziehungen einnehmen, ja oft genug in eine Metaperspektive wechseln, die der Erforschung dieses Gegenstandes gewidmet ist. Angeregt durch diese Objektivierung konnte ich meine zweite Perspektive auf Hannah und Lewin immer wieder neu justieren und so zu einem erweiterten Verstehen gelangen. Dabei hat sich mir auch jene soziologische Perspektive erschlossen, zu der fast alle Beiträge des Bandes in einen mehr oder weniger kritischen Dialog treten. Was hat diese Soziologie veranlasst, die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen so radikal in Frage zu stellen? Vermutlich sind es all die subtilen, dennoch folgenschweren Eingriffe in die Integrität des Kindes als eines Subjektes, wie ich sie in Lewins Zugang zu Hannah gefunden habe. Erst jenseits der Differenz finden wir einen Standpunkt – so diese Soziologie – von dem aus wir das Kind als Subjekt seiner Welt und seines Werdens unvoreingenommen in den Blick nehmen können. In der Konsequenz daraus wäre das, was wir „Erziehung“ nennen, nicht mehr möglich.

Ist also der „Fall“ Lewin, stellvertretend für ein Universum an Fällen, ein schlagendes Beispiel für die Unmöglichkeit einer Erziehung, die das Kind als Subjekt seiner Welt und seines Werdens achtet? Nein. Wir müssen das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Alle Beiträge in diesem Band teilen das Forschungsinteresse am Kind als eines relativ autonomen Subjektes. Zu dieser Autonomie gehört freilich, dass sie im Kind zwar schon immer angelegt, aber auch allererst im Werden (das schließt die Gefahr der Verletzung und Minderung ein) begriffen ist. Es gibt eine größere Welt außerhalb der Perspektive des kleinen Kindes. Diese größere Welt ist – wie das Beispiel Hannah im Kleinen zeigt – eine Herausforderung an die subjektive Aneignung. Sie ist aber auch – wie das Beispiel Lewin zeigt – nicht frei von Übergriffen auf die kindliche Integrität. Was spricht eigentlich dagegen, Kindern beim Werden ihrer Subjektivität zu helfen und sie dabei auch vor Übergriffen zu schützen? Wer anders als Erwachsene könnte die Verantwortung übernehmen, zu helfen und zu schützen? Das setzt voraus, dass Erwachsene ihre eigene Perspektive relativieren und in einen Dialog mit der des Kindes zu treten. Dann spräche eigentlich nichts dagegen, Kindern die Welt zu zeigen, nämlich so zu zeigen, dass darin das Subjekt gestärkt und nicht geschwächt wird. Dann spräche auch nichts dagegen, da stellvertretend Entscheidungen zu treffen, wo Kinder sie selbst noch nicht wahrnehmen können. Pädagogisches Kriterium solcher Entscheidungen ist ja gerade die Wahrung und Förderung, nicht die Entziehung der Autonomie. Erziehungswissenschaft findet darin ein spezifisches pädagogisches Erkenntnisinteresse. Historisch wurde dieses Interesse in den ersten Entwürfen einer Pädagogik als Wissenschaft begründet. Heute sehen wir freilich deutlicher als in den Anfängen, dass eine ethische Begründung alleine nicht ausreicht. Deshalb ist dieser Band über die Perspektive des Kindes als Dialog vor allem mit der Soziologie entstanden. Sie hat einen genaueren Blick für die äußeren Faktoren, die die innere Autonomie des Menschen relativieren. In diesen Dialog muss Erziehung selbstreflexiv gestellt sein, will sie sich achtsam und respektvoll der Perspektive des Kindes nähern. Dabei habe ich auch gelernt, dass man nicht vorschnell und unbedacht die Rede von einer eigenen Perspektive des Kindes führen darf. Das Kind ist praktisch nicht ohne den Erwachsenen zu haben. Aber der Band ist

voll von subtilen Hinweisen darauf, dass Kinder dennoch anders sind als Erwachsene. Und diese Hinweise verdichten sich in dem, was man die Anfänglichkeit des Kindes nennen könnte. Erwachsene tauchen da eher in kulturellen Endzonen auf.

Zum Schluss möchte ich noch eine Aussage erwähnen, die mir von allen guten Aussagen in diesem Band besonders gut gefallen hat. Sie findet sich in der Einführung der Herausgebenden:

Die Antworten, die wir gefunden haben, wollen wir als Fragen nehmen.

Besser und auch schöner lässt sich m.E. das Anliegen der Wissenschaft nicht umschreiben. Lewin würde mir da sicher zustimmen. Und wenn ich Hannahs Versuche am Stein betrachte, dann scheint mir, als seien sie ebenso von dieser Aussage umschrieben. Es scheint etwas Kindern Eigentümliches zu sein, Antworten, die sie im Spiel, in der Weltexploration finden, wieder als Fragen hinauszuspielen, um an ihnen entlang weiter zu suchen. Bei Erwachsenen, wenn sie am kulturellen Ende ihrer Entwicklung angekommen sind, können wir uns da wohl nicht mehr ganz so sicher sein. Ein letzter Gedanke: Wenn das so wäre, dann läge die Perspektive der Wissenschaft und Forschung Kindern näher als Erwachsenen.

Literatur

Billmann-Mahecha, Elfriede (2015): Martha Muchow's Life Space Study in the Context of Contemporary Childhood and Adolescent Research. In: Günter Mey & Hartmut Günther (Eds.): *The Life Space of the Urban Child: Perspectives on Martha Muchow's Classic Study*. New Brunswick, pp. 47-59.

Wieser, Martin (2014): Von der Kriegslandschaft zur Topologie der Persönlichkeit: Strategien der Sichtbarmachung im Werk Kurt Lewins. In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 38, Nr. 3, S. 7-25.