

## Forschungsprojekte des Forschungsorientierten Kinderhauses der Frankfurt UAS (FoKi)

Stand: September 2019

- Die (Re-)Produktion von Differenz in Praxis, Forschung und Theorie am Beispiel der frühen Kindheit (Modul 16.2 „Forschendes Lernen“ des BASA, SoSe 2018 und WiSe 2018/19; Leitung: Dr. Marian Kratz, Prof. Dr. Frank Dammasch; Abschlussbericht)

**„Kleine Gender-Projekte“  
Ausschreibung 2018**



**Abschlussbericht**

**Die (Re-)Produktion von Differenz in Praxis, Forschung und Theorie  
am Beispiel der frühen Kindheit**

**Projektförderzeitraum:**

15.10.2018-15.02.2019

**Antragsteller:**

Dr. Marian Kratz

Institut für Sonderpädagogik

Fachbereich 4, Goethe-Universität

[m.kratz@em.uni-frankfurt.de](mailto:m.kratz@em.uni-frankfurt.de)

Tel.: 069-798-36361

**Projektdurchführung:**

Dr. Marian Kratz

BA Natascha Shalutkevich

BA Duygu Dilara Özkan

**Assoziierte Kooperationspartner\*innen:**

Prof. Dr. Frank Dammasch

Prof. 'in Dr. 'in Ute Schaich

**Gefördert durch:**

Gleichstellungsbüro der Goethe-Universität Frankfurt

&

Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>1</b>
<b>2. ABSTRACT</b>	<b>2</b>
<b>3. THEORETISCH-SYSTEMATISCHE ERÖFFNUNG</b>	<b>4</b>
<b>4. DAS METHODENMANUAL DER YOUNG CHILD OBSERVATION</b>	<b>8</b>
<b>5. DAS DESIGN DER STUDIE</b>	<b>12</b>
5.1 ZUM TYPUS DER ARBEIT	12
5.2 DAS ERWEITERTE METHODENMANUAL DER YCO	13
5.3 FORSCHUNGSPRAKTISCHE ERFAHRUNGEN	18
<b>6. ZENTRALE HYPOTHESEN</b>	<b>19</b>
6.1 AUF DIE FRÜHEN PRAKTIKEN DER HUMANDIFFERENZIERUNG BEZOGEN	19
6.2 AUF DIE DIFFERENZLINIE GESCHLECHT BEZOGEN	21
6.3 DIE REFLEXIONSFELDER	21
<b>7. REFLEXION I „EIN VATER BEOBACHTET“</b>	<b>22</b>
7.1 SOZIOLOGISCH-ETHNOGRAPHISCHE TEXTTHEORETISCHE DEKONSTRUKTION DER BESCHREIBUNG	22
7.2 REFLEKTIERTE SUBJEKTIVITÄT ALS QUALITÄTSMERKMAL ETHNOGRAPHISCHER BESCHREIBUNG	23
7.3 MENTALE ÜBERSETZUNGEN IM SPANNUNGSFELD VON INDIVIDUUM UND GESELLSCHAFT	25
7.4 ZWEI BESCHREIBUNGEN EINER URSPRÜNGLICH IN DER EMPIRIE VERANKERTEN SITUATION	26
7.4.1 EINE ERZIEHERIN BEOBACHTET	26
7.4.2 EIN VATER BEOBACHTET	28
7.5 DISKUSSION	31
<b>8. REFLEXION II „OBWOHL ICH WEIT WEG SITZE, SPÜRE ICH DEN STECHENDEN SCHMERZ“</b>	<b>34</b>
8.1 DIE ETHNOGRAPHISCHE BESCHREIBUNG: (K)EIN MATERIAL ZWEITER GÜTE!	34
8.2 ETHNOGRAPHISCHE BESCHREIBUNG UND VIDEOGRAPHISCHE AUFZEICHNUNG: EIN VERGLEICH	36
8.2.1 DIE ETHNOGRAPHISCHE BESCHREIBUNG	36

8.2.2	DIE VIDEOGRAPHISCHE AUFZEICHNUNG.....	39
8.3	DISKUSSION.....	39
<b>9.</b>	<b><u>REFLEXION III „DER LEON IST EIN (UNVERST.: ?GROß?) MANN!“</u></b> .....	<b>41</b>
9.1	DAS TRANSKRIPT DER VIDEOSEQUENZ .....	41
9.2	DIE ANALYSE .....	43
9.3	DISKUSSION.....	44
<b>10.</b>	<b><u>ABSCHLIEßENDE EINORDNUNG</u></b> .....	<b>46</b>
<b>11.</b>	<b><u>AUFSTELLUNG DER MITTELVERAUSGABUNG IM PROJEKTJAHR 2018-2019</u></b> .....	<b>49</b>
	<b><u>LITERATURVERZEICHNIS</u></b> .....	<b>49</b>

## 1. Einleitung

Der vorliegende Abschlussbericht wird mit einem *Abstract* (Kap. II) eröffnet, der eine Metaperspektive auf die Studie „Die (Re-)Produktion von Differenz in Praxis, Forschung und Theorie am Beispiel der frühen Kindheit“ ermöglicht. So können die inhaltliche Ausgangslage, die forschungspraktische Anlage sowie die leitenden Forschungsfragen, die wir im Zeitraum von 2017-2019 bearbeitet haben, eingangs überblickt werden. Ausgehend von dieser Metaperspektive führen wir die Leserschaft sodann an ausgewählte Schwerpunktthemen des Berichts heran und wechseln dabei in eine Mikroperspektive.

Auf dieser Ebene werden über eine *theoretisch-systematische Eröffnung* (Kap. III) zunächst die Forschungsperspektiven der Childhood Studies und der psychoanalytischen Säuglings- und Kleinkindforschung diskutiert. Dabei werden Anschlussmöglichkeiten identifiziert und ein möglicher Dialog zwischen den Forschungstraditionen begonnen, der letztlich ein methodologisches- und methodisches Desiderat für die Studie ausweist (Kap. IV).

Darauf aufbauend wird das *Design der Studie* (Kap. V) vorgestellt, in dem der Anspruch einer reflexiven Analyse (Bourdieu 1993), der in den Childhood Studies eingelöst scheint, mit dem Design psychoanalytischer Säuglings- und Kleinkindforschung verbunden wird.

Nach einer methodologischen und methodenpraktischen Reflexion werden ausgewählte und *zentrale Hypothesen* (Kap. VI) der Studie vorgestellt. Da diese Thesen nicht losgelöst vom Forschungsprozess und den darin agierenden Forschenden verhandelt werden können, schließen hier drei hermeneutische und selbst-reflexive Kapitel an, die Vertiefungen darstellen und den Kern des Berichts bilden: Reflexion I „Ein Vater beobachtet“ (Kap. VII), Reflexion II „Obwohl ich weit weg sitze, spüre ich den stechenden Schmerz“ (Kap. VIII), Reflexion III „Der Leon der ist ein (unverst.: ?groß?) Mann!“ (Kap. IX). Die letzte Reflexion löst zugleich den Anspruch der Studie ein, einen Beitrag zur empirischen Genderforschung zu leisten, wie er in der Antragsstellung des Projekts 2017 sowie im Folgeantrag 2018 formuliert wurde.

Den Bericht abschließend wird eine Einordnung des inhaltlichen, methodologischen und methodischen Ertrags der Studie vorgenommen (Kap. X) und ein Statement zum Professionalisierungsbeitrag der als Lehr-Forschungs-Projekt angelegten Studie formuliert. Zudem wird über eine *Aufstellung der Mittelverausgabung* (XI) der Nachweis für eine zweckgebundene Verwendung der Projektmittel erbracht.

## 2. Abstract

Die als Lehr-Forschungsprojekt konzipierte Studie „Die (Re-)Produktion von Differenz in Praxis, Forschung und Theorie am Beispiel der frühen Kindheit“ wurde durch den Fachbereich Erziehungswissenschaften sowie durch das Gleichstellungsbüro der Goethe-Universität finanziert und in Kooperation mit dem Forschungsorientierten Kinderhaus der Frankfurt University of Applied Sciences (Frankfurt UAS) im Zeitraum von 2017-2019 durchgeführt. Dabei war der inhaltliche Ausgangspunkt der Studie die empirisch abgesicherte Prämisse, dass Kinder schon im U3-Bereich mit ungleichheitsrelevanten Differenzkategorien operieren können und dies auch tun (vgl. etwa Fried & Büttner 2004). Die Idee, diese Praktiken des „Doing Differences“ von klein auf in den Fokus eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsprojektes zu stellen, wurde mit dem Anspruch verbunden, einen Beitrag zur empirischen Genderforschung in der frühen Kindheit zu leisten.

Zur Einstellung der Forschungsperspektive wurde sich dabei an den Arbeiten zu den Praktiken der Humandifferenzierung orientiert (Hirschauer 2017). Über diese Fokussierung auf die mikroanalytische Handlungsseite sensu Hirschauer konnte das Forschungsinteresse im Rahmen einer theoretisch-systematischen Gegenstandsbestimmung zunächst in die forschungsleitenden Fragestellungen I und II übersetzt werden:

- I. *Welche* Differenz ist in den komplexen Interaktions- und Beziehungssituationen unter Kleinkindern *wann* und *wo* wirksam?
- II. *Welche* zugeschriebene soziale Zugehörigkeit ist *wann* und *wie lange* affektiv besetzt?

Die forschungsleitenden Fragestellungen I und II wurden anschließend in die Forschungsperspektive einer *reflexiven Analyse* (Bourdieu 1993, S. 366) eingebunden, die ihrerseits für die mikroanalytische Handlungsseite des „Doing Differences“ in den Praktiken von Forschung sensibilisieren soll. Die so entstehende Doppelperspektive, die wir in den Childhood Studies (Betz et al. 2018) strukturell angelegt finden und die sich mit Devereux (1984) sowie Lorenzer (1986) psychoanalytisch weiterdenken lässt, wurde in den forschungsleitenden Fragestellungen III und IV festgehalten:

- III. *Welche* Differenzlinien sind in den komplexen Interaktions- und Beziehungssituationen zwischen Forschenden und Feld sowie innerhalb der Forschungsgruppe *wann* und *wo* wirksam?
- IV. *Welche* zugeschriebene soziale Zugehörigkeit ist *wann* und *wie lange* im Forschungsprozess affektiv besetzt?

Damit stimmt die Studie über ihre doppelte Perspektive und ihren Dialog zwischen Childhood Studies und Psychoanalyse in eine noch junge kulturkritische Position innerhalb der

englischsprachigen Infant Observation<sup>1</sup> Diskussion ein, die etwa von Music (2010) sowie Hollway und Frogett (2013) eröffnet wurde. Um diesen Anschluss methodenpraktisch weiterzuführen, wurde das Methodenmanual der Young Child Observation<sup>2</sup> (Datler et al 2014) systematisch um kulturkritische Auswertungsschritte ergänzt (vgl. Kap. IV).

Im Sommersemester 2018 sowie dem Wintersemester 2018/2019 konnten zwei Masterstudierende als Mitarbeiterinnen für die Studie gewonnen werden. Im gleichen Zeitraum konnte die Studie in das Modul 16.2 „Forschendes Lernen“ an der Frankfurt UAS eingebunden und in eine Forschungspraxis übersetzt werden. Die 20 Seminarplätze für das Lehr-Forschungsprojekt wurden vollständig belegt. Im Sommersemester 2018 konnten die 20 Studierenden nach einer theoretischen Einführung in unterschiedliche Theorien der frühen Kindheit zunächst in die Methodologie qualitativer Sozialforschung eingeführt werden. Im Anschluss wurden sowohl die Methodenpraxis der YCO als auch der Videographieforschung anwendungsbezogen vermittelt. Im Juni und Juli 2018 haben die Erhebungen in der Krippe des Forschungsorientierten Kinderhauses stattgefunden. Im Zentrum der Erhebung stand dabei ein 23 Monate junges Mädchen, deren Bewegungen, Interaktionen und Beziehungserfahrungen im sozialen Raum der Krippe beobachtet wurden. Die Beobachtungen fanden an insgesamt fünf Erhebungszeitpunkten für jeweils eine Stunde statt. Im Wintersemester wurde das Material mit Hilfe einer Methodentriangulation aus Szenischem Verstehens (Lorenzer 1986; Laimböck 2015) und einer Modifizierung der YCO (Datler et al. 2008 & 2014) analysiert.

---

<sup>1</sup> Wird im Folgenden mit IO abgekürzt

<sup>2</sup> Wird im Folgenden mit YCO abgekürzt

### 3. Theoretisch-Systematische Eröffnung

*„Die Kindheit hat eine nur ihr eigene Art und Weise zu sehen, zu denken, zu empfinden; nichts kann ungereimter sein, als das Bemühen, ihr dafür die unsrige unterzuschieben“ (Rousseau 1762).*

Seit den 1980er Jahren ist in den „New Childhood Studies“ (Mey 2018, S. 229) im Zwischenraum von Soziologie und der Erziehungswissenschaften die methodologische und methodische Debatte beheimatet, wie eine gegenstandsangemessene Kindheitsforschung zu bestimmen ist. Spätestens seit der Publikation der beiden Tagungsbände „Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung“ (Honig, Lange & Leu 1999) sowie „Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive“ (Heinzel 2000) wird der „Mangel an systematischen Betrachtungen zur Methodologie und zu den Methoden der Kindheitsforschung“ (Mey 2001, S. 2) auch im deutschsprachigen Raum verstärkt aufgegriffen. Dabei zeigt ein Überblick über die aktuelle Debatte, dass sich drei zentrale und interdependente Auseinandersetzungsfelder etabliert haben, die im Kern auf Pierre Bourdieus Forderung einer reflexiven Analyse einstimmen (Bourdieu 1993).

Erstens werden Kinder als „fremde Kultur“ oder „eigenwertige Ethnie“ (Mey 2001, S. 1) bestimmt und forschungspraktisch entsprechend ethnographisch angerufen. „Fremd, weil die kindliche Lebenswelt, weil kindliche Erklärungsmuster sich von denen der erwachsenen Forschenden nicht nur unterscheiden, sondern sich ihren Erklärungen beinahe entziehen bzw. sich nur mühevoll dechiffrieren lassen.“ (ebd.). Ethnographisch weil:

„As students of childhood, we would do well to see ourselves in the role of ethnographers, trying to be aware that our understandings of our observations may well be quite different from those of the children being observed“ (Thew 2002, S. 137).

Zweitens werden Forschende in ihrer Standortgebundenheit als Erwachsene reflektiert, die in eine diskursive Welt verstrickt sind und ihren Zugang zur Kindheit immer in Abhängigkeit von kulturell sedierte Diskursfiguren finden. Zugriffe auf die Kindheit sind in diesem Sinne auch immer nachträgliche, weil das Narrativ der Kindheit von Erwachsenen gebildet wird:

„Memories of our own childhoods inform our ideas about who we think we are, who we think we are, and what we believe childhood should be for others“ (...) Arguably we use images to a great extent to express real feelings and experiences which the images/memories represent. Furthermore, there are discourses within our culture that define what childhood should be, and these may be as influential in forming our ideas of an image as our own memories“ (Gittens 2008, S. 36).

Folglich haben poststrukturalistische Perspektiven verstärkt Eingang in die Kindheitsforschung erhalten, die „eben auch ‚Kinder‘ als Menschen in hegemonialen, machtvollen Konstruktionen ihrer selbst (...) verstehen“ (Machold 2013, S. 27) und die das kindliche Subjekt auch historisch



und im Rahmen „pädagogischer Diskurse betrachtet, aber gleichzeitig auch innerhalb kindlicher Praktiken“ (ebd.).

Das dritte Auseinandersetzungsfeld formiert sich um die Frage, wie eine Kindheitsforschung intersektional beforscht werden kann, wobei eine Homogenisierung der Kindheitstheorien kritisiert wird (Thew 2002; Mills 2002). So knüpft dieses Auseinandersetzungsfeld unmittelbar an die soziologischen Diskurse um Geschlecht, Herkunft, Migration und Identität an (siehe auch Machold 2013; Diem, Kuhn & Machold 2017).

Mit diesen drei Auseinandersetzungsfeldern haben sich die Childhood Studies im akademischen Feld der Univeritäten und die aus ihnen hervorgegangenen „angewandten Kindheitswissenschaften“ an den Hochschulen in einem Zwischenraum von Soziologie und Erziehungswissenschaft ähnlich wie die Gender Studies inzwischen fest etabliert (Betz et al. 2018; Mey 2018).

Mit einem Blick für die Kindheitstheorien, die in den Childhood Studies prominent gestellt werden, hat Boldt (2015) unlängst erkannt, dass diese in ihren Momenten der Rezeption, Reflexion und Kritik durch psychoanalytische Theorien der Kindheit maßgeblich beeinflusst sind. Zudem meint sie diese Beeinflussung respektive diesen Anschluss auch auf methodischer Ebene zu erkennen:

„Psychoanalytically influenced studies of the child in culture as well as psychoanalytic traditions of child observation influence contemporary conceptualizations of childhood in childhood studies“ (Boldt 2015, S. 1).

Der hier skizzierte Anschluss an die psychoanalytischen Theorien der Kindheit und die psychoanalytische Kindheitsforschung lässt sich über die in den Erziehungswissenschaften breit rezipierte Monographie „Der kompetente Säugling“ von Martin Dornes (1993) zeitlich verorten und über eine (bislang kaum bemerkte) geteilte Programmatik erklären. Bereits 1993 hat Martin Dornes die Erforschung der (frühsten) Kindheit als adultomorphe<sup>3</sup>, theoretikomorphe<sup>4</sup> und, bezogen auf die psychoanalytische Forschung, pathomorphe<sup>5</sup> Mythenbildung dechiffriert und damit alle drei oben beschriebenen Auseinandersetzungsfelder für den psychoanalytischen Diskurs aufgerufen. „Der Säugling ist so, wie die Theorie über ihn es vorschreibt“ (Dornes 1993 S. 23; siehe weiterführend Seiffge-Krenke 2011). Verbunden sind die Disziplinen durch eine gemeinsame Programmatik, die in den Childhood Studies unter dem Schlagwort „reflexive Analyse“ und in der Psychoanalyse unter dem Konzept der „Gegenübertragungsanalyse“ firmiert.

---

<sup>3</sup> Erkenntnis, die vom Erwachsenen auf das Kind zurück projiziert wird.

<sup>4</sup> Theoretische Erkenntnis, die den Möglichkeitsraum des Säugling- und Kindseins bestimmt.

<sup>5</sup> Die Entwicklung des Säuglings wird an der Genese und ihrer Störung bei Erwachsenen abgeleitet. Dornes führt hierzu das Beispiel der autistischen Phase des Säuglings an, wie wir sie in Mahlers Symbiose-Individuations-Theorem beschrieben finden (Dornes 1993, S. 25).

Umso erstaunlicher ist es, dass die psychoanalytische Kindheitsforschung, die im Narrativ psychoanalytisch-extraklinischer Forschung vor allem über die Namen der IO (Bick 2009; Lazar 2000) und der YCO (Datler 2014) repräsentiert ist, kaum eine methodologische und methodische Auseinandersetzung erkennen lässt, die diesen Anschluss an die Childhood Studies und ein Bewusstsein für die gemeinsame Programmatik widerspiegelt (zur Übersicht Funder 2009). Das verwundert umso mehr, wenn gleichzeitig zu beobachten ist, dass der psychoanalytisch klinische Diskurs, der ja im Gegensatz zur psychoanalytischen Kindheitsforschung nicht durch eine enge Verwandtschaft zur Ethnographie gekennzeichnet ist (Lazar 2000, S. 402), sich in den letzten 20 Jahren hin zu einer anschlussfähigen Perspektivenerweiterung und reflexiven Analyse bewegt hat (Kratz 2019). Beispielsweise über die kritische Reflexion der Geschlechterverhältnisse- und Verständnisse von Analytiker\*innen bei der psychoanalytischen Theoriebildung, der therapeutischen Haltung und bei Therapieverläufen, die als kritische Reflexion der Standortgebundenheit bewertet werden kann (Rohde-Dachser 1993; 2018; Dammasch & Quindeau 2014; hierzu kritisch Huftless & Zach 2017).

Eine entsprechende Auseinandersetzung beschränkt sich im methodologischen und methodischen Diskurs der IO und der YCO bislang auf eine noch recht junge und zudem unverbundene Diskussion innerhalb der englischsprachigen IO Studies. Dabei ist interessant, dass die dort geführte Diskussion zum Teil über die, aus dem deutschsprachigen Raum stammenden Arbeiten Alfred Lorenzers inspiriert ist. So kombinieren Hollway & Froggett (2013) im Rahmen ihrer Standort- und kulturreflexiven IO etwa das Lorenzsche Konzept des Zwischenraums mit dem Winnicottischen Konzepts des intermediären Raums, um ihre Gegenübertragungsanalyse im Sinne einer Standortreflexion systematisch in ihre Fallanalyse einzubinden.

»Lorenzer's advice to the cultural analyst to explore what irritates or provokes in the scene has something in common with the way that observers in the infant observation tradition use their emotional responses and process their experience. The aim is to provide access to what Winnicott described as an intermediate area of experience and Lorenzer considered »in-between« (...) The goal of psychosocial research is to explore ways of understanding that do not reduce to either psychological or social explanations and do not uncritically locate these in »the individual« or »society«, or in »internal« and »external« worlds. We find LORENZER's concept of scenic understanding (1986) useful in unsettling such binary thinking and our data analysis is guided by a similar intent« (Hollway & Froggett 2013, S. 141).

Eine interessante Arbeit hat in diesem Kontext auch Music (2010) vorgelegt, die den aufklärerischen Anspruch, den Heidi Keller in ihrer kulturkritischen Bindungsforschung stark macht, auf ihre IO überträgt.

Eine weitere Arbeit, die ebenfalls einen aufklärerischen Anspruch in die Diskussion der IO einführt, haben unlängst Li, Quiñones & Ridgway (2017) publiziert, die über die Arbeiten

Hedegaards (2009) explizit Childhood Studies mit psychoanalytischer Säuglings- und Kleinkindforschung verbinden.

Die in den genannten Arbeiten aufgezeigten kulturkritischen Überlegungen sowie die methodologischen und methodischen Diskussionen öffnen einen verheißungsvollen Zugang zu der Frage, wie eine kritische (Kindheits-)Kultur- aber auch eine kritische Geschlechterforschung im Rahmen von IO und YCO aussehen könnten (zur Vorarbeit Kratz 2016). Gleichzeitig laden sie dazu ein, im deutschsprachigen Raum Brücken zwischen der psychoanalytischen Säuglings- und Kleinkindbeobachtung und den Childhood Studies zu bauen (zur Vorarbeit Kratz 2019).

Dafür wird im Folgenden zunächst das Methodenmanual der YCO orientiert an Datler et al. (2014) in Kürze nachgezeichnet, um forschungspraktische Modifikationen begründen und abbilden zu können die im Zuge einer Kulturkritik systematisch in das Manual nachgetragen werden müssen. Anschließend werden forschungspraktische Erfahrungen mit dem Methodenmanual reflektiert und auch einzelne inhaltliche Hypothesen diskutiert. Abschließend wird über drei Auseinandersetzungsfelder eine methodologische und methodische Diskussion vertieft:

1. Wie ist das Verhältnis von Kreation und Rekonstruktion zu fassen, wenn ursprünglich in der Empirie verankerte soziale Interaktion zwischen Kindern durch die mentale Struktur von teilnehmenden Beobachter\*innen verarbeitet und über ethnographische Beschreibungen zu Papier gebracht werden?
2. Wie ist das Verhältnis von ethnographischer Beschreibung und videographischer Beschreibung erkenntnistheoretisch zu bewerten? Dabei zielt diese Frage auf eine Verhältnisbestimmung unterschiedlicher Materialsorten, die sich im Zuge von Methodentriangulation in den IO-YCO stellt.
3. Wie ist das Verhältnis von Forschenden und Beforschten in der YCO zu fassen, wenn wir davon ausgehen müssen, dass Forschungsfelder durch die Forschung erst erzeugt werden?

#### **4. Das Methodenmanual der Young Child Observation**

Die YCO ist eine Modifikation der IO nach Esther Bick und dementsprechend eine psychoanalytische Beobachtungsmethode von Kleinkindern. Ursprünglich galt die IO als Lernmethode für angehende Psychotherapeuten (Trunkenpolz, Funder & Hover-Reisner 2010, S. 169 ff.) mit dem Ziel ihre Wahrnehmung und das Verstehen der inneren Gefühlswelt von Säuglingen zu schulen. Die grundlegenden Unterschiede zur IO liegen im Altersunterschied des Beobachtungssubjektes, des Beobachtungsortes und der Beobachtungsdauer (vgl. ebd., S. 42ff.). Die YCO ist geeignet für Kinder über dem zweiten Lebensjahr in einem außerfamiliären Setting, wie beispielsweise der Kinderkrippe. Der Beobachtungszeitraum, der sich bei der IO bis auf zwei Jahre ausdehnt, beläuft sich bei der YCO mindestens auf vier Monate. Die Rezeption des Methodenmanuals der YCO orientiert sich an der methodischen Vorgehensweise der Wiener Krippenstudie (Wiki-Studie), die die YCO nicht als Ausbildungs- sondern als Forschungsmethode einsetzt.

In dem Sammelband der Tavistock-Klinik „Young Child Observation - A Development in the Theory and Method of Infant Observation“, demonstrieren Datler et al. (2014) in dem Beitrag „Young Child Observation used as a research tool: investigating toddlers' development in day care nurseries“ den Einsatz der psychoanalytischen Kleinkindbeobachtung nach dem Tavistock-Prinzip explizit als Forschungsmethode. Das von Dalter et al. vorgestellte Methodenmanual zur YCO lässt sich dabei als eine Modifizierung ihrer vorhergehenden Arbeiten zum Einsatz der IO als Forschungsmethode erkennen (Datler et al. 2008). Im Rahmen der Wiki-Studie stellt die Forschungsgruppe die Durchführung der YCO in elf Schritten vor, die sich über drei Arbeitsphasen erstrecken (Datler et al. 2014, S. 282–288).

##### ***Phase 1: Präzisierung des Forschungsvorhabens***

Im Vorfeld der Erhebung wurden in der ersten Phase Bedingungen des Forschungsprojektes geklärt. Dazu zählen die Auswahl der angewandten Methoden, die Kontaktherstellung zu Kooperationspartnern wie der Kita und Eltern, die Einholung von Einverständniserklärungen für die Beobachtung der Kinder und die Auswahl der Beobachterkandidaten für die YCO. Für die Beobachtungen wurden zunächst acht Studierende ausgewählt, die sich zu Folgendem verpflichteten:

1. Die wöchentliche Beobachtung eines Kindes über mindestens 6 Monate ab dem Eintritt in die Krippe.
2. Die Teilnahme an den YCO-Seminaren, genauso wie an den Forschungsseminaren.
3. Die Erstellung einer Einzelfallstudie im Rahmen einer Diplomarbeit, welches die Auseinandersetzung der Beobachtungen im Eingewöhnungsverlauf eines Kindes in der Krippe darstellt.

Die YCO-Seminare fanden in zwei getrennten Gruppen statt mit jeweils vier Beobachtern, die von Wilfried Datler und von Margit Datler wöchentlich betreut wurden. Im zweiten Projektjahr wurde ein drittes YCO-Seminar eröffnet und ebenfalls von Wilfried Datler geleitet. Dabei wurde das Beobachtungsmaterial drei weiterer Kinder diskutiert.

***Phase 2: Beobachtung, wie sie im Rahmen der Aus- und Weiterbildung  
praktiziert wird***

Der Prozess der Beobachtung wird nach dem Prinzip der Ausbildungsmethode der YCO realisiert. In der zweiten Phase werden fünf wiederkehrende und aufeinanderfolgende Schritte durchlaufen, die sich überlappen und mit dem sechsten Schritt zur dritten Phase abschließen:

*Schritt 1: Beobachten und Behalten: Der Beobachter im Feld*

Die Beobachtung des Kindes findet in der Krippe statt. Die Beobachter\*innen fungieren mit ihren mentalen und sensorischen Wahrnehmungsfähigkeiten selbst als „recording instrument“ (Datler et al. 2014, S. 283) bzw. „Aufnahmeinstrument“ (Datler et al. 2008, S. 89).

*Schritt 2: Erinnern und Schreiben eines Beobachtungsprotokolls*

Unmittelbar nach der Beobachtung soll ein detailliertes und ausführliches Beobachtungsprotokoll niedergeschrieben werden. Die schriftliche Fixierung von Gedächtnisinhalten stellt die Leistung der innerpsychischen Prozesse der Beobachter\*innen dar. Multimodale Eindrücke werden verdaut und transformiert, in Sinneseinheiten gefasst und in Sprache formuliert. So entsteht ein deskriptives Erhebungsprodukt.

Der (die) Beobachter\*in ist als Aufnahmeinstrument in der Beobachtungssituation selbst anwesend. Die eigenen mentalen Strukturen stellen eine komplexe Beurteilung über das Beobachtete her. Von ihm/ihr wird ein verdichtetes als auch detailreiches Textmaterial eingefordert, welches fünf bis sieben Seiten pro Beobachtungsprotokoll umfasst. Die Verschriftlichung bildet für das Seminar den notwendigen Zugang und ist die Grundlage für die reflexive Auseinandersetzung (Datler et al. 2008, S. 90).

*Schritt 3: Präsentation des Beobachtungsprotokolls im YCO-Seminar*

Die Seminargruppe fungiert als ein erweiterter mentaler Raum, in dem eine tiefergehende Reflexion über die erfahrene Beobachtung eröffnet wird (Skogstad 2004).

Wöchentlich liest der (die) Beobachter\*in ihr/sein zuletzt verfasstes Beobachtungsprotokoll in der Gruppe laut vor.

„Die Modulation der Stimme, Schwankungen im Sprechtempo und Veränderung der Intonation tragen wesentlich dazu bei, dass der Beobachter die Atmosphäre und den emotionalen Gehalt des beobachteten in Verbindung mit dem

vorliegenden Text so vermittelt, dass die Vorstellungswelt der Gruppenmitglieder eine Art »innere Film« zu laufen beginnt, der zum einen möglichst hohem Ausmaß dem allmählich sein soll, was der Beobachter in der beobachteten Alltagssituation wahrgenommen und erlebt hat“ (Datler et al. 2008, S. 90).

Die Art und Weise wie der Text präsentiert wird, regt Gefühle und Assoziationen innerhalb der Gruppe an, die Hinweise auf die latente Bedeutungsebene des Textes geben und den Zugang zum Erleben des Kindes eröffnen.

#### Schritt 4: Diskussion des Beobachtungsprotokolls im YCO-Seminar

Nach der Lesung wird der Text, Zeile für Zeile und Abschnitt für Abschnitt, auf Fragen analysiert, die Aufschluss über das Erleben des Kindes und seine Beziehungserfahrungen geben:

- „Wie kann sich das beobachtete Kind während der einzelnen Sequenzen der Beobachtungstunde gefühlt haben; und wie kann das Kind sich selbst und seine Umgebung erlebt haben?
- Wie ist vor diesem Hintergrund zu verstehen, dass sich das beobachtete Kind in jedem Fall in der beschriebenen Weise verhalten hat?
- Was waren seine (ihre) Erfahrungen in diesen Situationen?
- Welchen Einfluss hätten diese Erfahrungen wiederum auf seine (ihre) Emotionen haben können?“ (ebd.)

Die Beobachterin /der Beobachter kann ihre/seine Gedanken in die Analyse miteinfließen lassen. Auf diese Weise können die Protokollierenden abschätzen, wie die Darstellung von den anderen Seminarteilnehmer\*innen wahrgenommen wird. So wird Raum für Korrektur und Präzisierung geboten. In Bezugnahme auf das deskriptive Material und die Bemerkungen der Beobachter\*in hat die Gruppe die Aufgabe den Fragestellungen nachzugehen (Lazar 2000, S. 410).

#### Schritt 5: Verfassen eines Diskussionsprotokolls

Eine teilnehmende Person (nicht die beobachtende) erstellt während der Diskussion Notizen, auf deren Grundlage anschließend ein Diskussionsprotokoll verfasst wird. Der Diskussionsverlauf wird rückblickend erneut durchgearbeitet und dabei sollen zentrale Gedanken herausgearbeitet und im Protokoll fixiert werden. Auf diese Weise kann das Diskussionsprotokoll als Einstieg für die nächste Sitzung zur Verfügung stehen.

#### Schritt 6: Erstellen und Diskutieren des Zwischenberichts

Erst im sechsten Schritt soll der Bezug auf die Forschungsfrage erarbeitet werden. Die Absicht liegt darin in den vorigen Arbeitsschritten eine Wahrnehmungsverschränkung durch die Forschungsfrage zu vermeiden.

Die Beobachtungsprotokolle und die dazugehörigen Diskussionsprotokolle werden von dem/der jeweiligen Beobachter\*in gründlich untersucht. Auf diese Weise werden "interim reports", sozusagen Zwischenberichte, erstellt, die wieder in der Seminargruppe diskutiert werden, um konkret an den Leitfragen des Forschungsprojektes zu arbeiten und um somit in die dritte Phase einzusteigen.

### ***Phase 3: Weiterverarbeitung des Materials***

Auf den Ergebnissen der zweiten Phase aufbauend, liegt in der dritten Phase die Bemühung darin, durch vier weitere Arbeitsschritte Antworten auf die leitende Forschungsfragen zu generieren. Um Interpretations- und Wahrnehmungsverschränkungen vorzubeugen, werden die bisherigen Beobachtergruppen aufgelöst und zu neuen Forschungsgruppen zusammengefügt. Dabei wechseln jeweils zwei Gruppenmitglieder der Beobachtergruppe in die andere Beobachtergruppe. Im zweiten Jahr wird die Druschmischung der Forschungsgruppe durch den Zuzug neuer Seminarteilnehmer\*innen gewährleistet. Die Forschungsgruppen werden weiterhin durch eine Leitung begleitet.

#### *Schritt 7: Präsentation der Beobachtungsberichte in der Forschungsgruppe*

Ausgewählte Beobachtungsprotokolle werden wieder in der Forschungsgruppe vorgestellt.

#### *Schritt 8: Diskussion der Protokolle im Hinblick auf die Forschungsfrage*

Die der Präsentation folgende Diskussion unterteilt sich in zwei Schritte:

1. Zuerst wird das Beobachtungsprotokoll hinsichtlich der schon erarbeiteten Fragen der Beobachtergruppen, mit Einbeziehung der Diskussionsprotokolle aus dem zweiten Arbeitsschritt, untersucht.
2. Im zweiten Schritt liegt bei der Generierung der Antworten der Fokus auf der zentralen Forschungsfrage.

#### *Schritt 9: Erstellung von Diskussionsprotokollen*

Wie in Schritt 5 erstellt ein Mitglied der Forschungsgruppe das Diskussionsprotokoll.

#### *Schritt 10: Abschlussdiskussion und Beantwortung der Forschungsfragen*

Nach der Beendigung von den sich wiederholenden Schritten 7 bis 9, fertigen die Beobachter\*innen aus den Ergebnissen der Diskussionen, die sie schon während dem Verfahren bündelten und ergänzten, ihre Diplomarbeit als Abschlussbericht an.

#### *Schritt 11: Veröffentlichung der Forschungsergebnisse*

## 5. Das Design der Studie

Im Folgenden werden wir zunächst den Typus der Arbeit beschreiben und dann zu den Modifikationen kommen, die ein kulturkritisches Potential in die YCO einführen.

### 5.1 Zum Typus der Arbeit

Die Studie „Die (Re-)Produktion von Differenz in Praxis, Forschung und Theorie am Beispiel der frühen Kindheit“ wurde als ein qualitativ-sinnrekonstruktives Projekt angelegt. Über eine Methodentriangulation, bei der Videographieforschung (angelehnt an König 2013 sowie Vogt, Nentwich & Tennhoff 2015) und YCO (angelehnt an Diem-Wille & Turner 2012; Schaich 2011; Kratz 2016) für die Erhebung des Interaktions- und Beziehungsgeschehens im U3-Bereich komplementär verbunden wurde, sollte das subjektive Erleben von Beobachtbarem mit den Aufzeichnungen desgleichen in der Analyse korrespondieren können. Dabei wurde das Ziel verfolgt, neben einer mehrdimensionalen Erhebungstaktik gleichzeitig eine Methodendiskussion zu ermöglichen, die, orientiert an den Überlegungen Hirschauers (2001), nach dem Verhältnis von Aufzeichnung und Beschreibung fragen kann. Da die Erhebungsmethoden gleichzeitig auf das Feld angewandt wurden, konnte die videographische Erhebung *miterlebt* werden, während die teilnehmende Beobachtung ihrerseits parallel mit *aufgezeichnet* wurde. So konnte sich ein Möglichkeitsraum bereits über die Auswahl der Erhebungsmethoden und ihren zeitlichen Zusammenfall öffnen, in dem Forschung selbst systematisch zum Forschungsgegenstand werden kann. Diese doppelte Verbindung mit dem Feld drückte unser Verständnis von Beschreibbarem und Beschreibung aus, mit dem wir versuchen Forschende und Beforschte „nicht als Gegensätze und damit als klar voneinander abgetrennte Entitäten zu fassen, sondern als sich gegenseitig ständig beeinflussende Akteure, die in ihrer wechselseitigen Bezugnahme aufeinander Forschungsprozesse erst konstituieren“ (Höppner 2017, S. 195). Dabei ist diese Verhältnisbestimmung unmittelbar anschlussfähig an die psychoanalytische Denkfigur von Übertragung/Gegenübertragung, vor allem aber an das Szenische Verstehen, wie es bei Annemarie Laimböck (2015) ausgearbeitet ist.



## 5.2 Das erweiterte Methodenmanual der YCO

### Phase I

Im Vorfeld der Erhebung wurde in der ersten Phase das Erkenntnisinteresse in leitende Forschungsfragen übersetzt und über eine Methodenliteraturanalyse verheißungsvolle forschungspraktische Zugriffe auf das Feld identifiziert (s.o.). Anschließend wurde das Forschungsorientierte Kinderhaus der FRAUAS als mögliches Forschungsfeld angefragt und ein formalisierter Forschungsantrag an die Forschungskordinatorin des Kinderhauses, Frau Prof. 'in Dr. 'in Schaich gestellt. Nach der erfolgreichen Bewilligung des Forschungsprojekts wurden Einverständnis- und Verschwiegenheitserklärungen mit allen am Forschungsprozess Beteiligten unterzeichnet. Bis zu dieser Stelle folgten wir der Phase eins des Methodenmanuals der YCO.

Eine erste Modifikation des Manuals bestand nun darin, dass die Beobachtungsdauer und die Zahl der Beobachter\*innen an unser forschungspraktisches Interesse angepasst wurden. So haben wir vier Studierende für die Erhebungen ausgewählt, wobei jeweils eine teilnehmende Beobachterin mit einer Vertretung und eine Videographin mit einer Vertretung das Quartett bildeten. Dabei war die Videographin mit einer flexiblen Kamera ausgestattet, die es ihr ermöglichte, den Bewegungen im Feld sensibel zu folgen. Zusätzlich zu ihren Aufnahmen verfasste die Videographin Postskripte, in denen sie ihr Erleben der Aufnahmemomente im Anschluss an die Erhebungen niederschrieb. Die teilnehmende Beobachterin folgte der Erhebungstaktik, wie wir sie oben im Manual der YCO nachgezeichnet haben.

Insgesamt fanden fünf Erhebungen im Forschungsorientierten Kinderhaus statt, bei denen die Methodentriangulation zum Tragen kam. Die Auswertungen fanden im zweiten Semester in zwei getrennten Gruppen statt. Nach jedem Auswertungstreffen haben sich die Gruppen im Plenum versammelt, ihre Hypothesen vor und zur Diskussion gestellt. Den sich dabei erneut öffnenden hermeneutischen Raum, mit den sich darin durchsetzungsfähigen Hypothesen, haben wir dabei als Möglichkeitsraum einer kollektiven Validierung verstanden.

Die Bereitschaft, am Ende der Forschung einen Forschungsbericht zu verfassen, wurde von allen Studierenden des Seminars eingefordert.

Zur Vorbereitung auf die Erhebungen fanden Hospitationen statt, die ebenfalls dokumentiert und zu einem wichtigen Teil des Forschungsmaterials wurden. Wir werden in dem Kapitel „Methodenreflexion I: Ein Vater beobachtet“ darauf zurückkommen. Die Hospitation, verstanden als ein Moment, der den Strukturbedingungen des analytischen Erstgesprächs folgt (Argelander 1999), wurde einerseits dafür genutzt, um sich mit dem Feld zu verbinden und andererseits, um mit den Introjekten der Forschenden in Kontakt zu kommen, die sich immer dann zu Wort melden, wenn ein fremder (Beziehungs-) Raum betreten wird (vgl. weiterführend Kratz 2019).

## Phase II

Die Phase zwei folgte im Wesentlichen dem Manual der YCO wobei die Fragestellungen, die in der YCO auf die Innenperspektive des Kindes zielen, auf die Innenwelt der Beobachtenden umgelenkt wurden:

- Wie kann sich **die beobachtende Person** während der einzelnen Sequenzen der Beobachtungsstunde gefühlt haben; und wie kann **die beobachtende Person** sich selbst und ihre Umgebung erlebt haben?
- Wie ist vor diesem Hintergrund zu verstehen, dass sich **die beobachtende Person** in jedem Fall in der beschriebenen Weise verhalten hat?
- Was waren seine (ihre) Erfahrungen in diesen Situationen?
- Welchen Einfluss hätten diese Erfahrungen wiederum auf seine (ihre) Emotionen haben können?

Mit dieser methodenpraktischen Fokussierung der Beobachtenden haben wir einerseits eine Reflexion der Standortgebundenheit, sowie Entgrenzung des Verhältnisses von Forschungsobjekt und Forschungssubjekt in unser Manual eingebunden und gleichsam eine Brücke zum Szenischen Verstehen gebaut, das wir, in Anlehnung an Hollway & Froggett (2013, siehe oben) in unsere Auswertungsstrategie implementieren wollten (zur Vorarbeit siehe Kratz 2016).

Dabei wird auf der einen Seite in die Theorie- und Forschungstradition eingestimmt, die sich im Laufe der letzten zwanzig Jahre um das Szenische Verstehen in der empirischen Sozialforschung entwickelt hat (vgl. bspw. König 2001; König, Burgmeiseter & Brunner 2018; Kratz & Ruth 2016, S. 249 f.)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Weitere lohnenswerte Anwendungsvorschläge finden sich bei Trunkenpolz, Datler, Funder & Hover-Reisner (2009), S. 330-351.

Alle folgenden Ausführungen orientieren sich dabei im Wesentlichen an den Anwendungsvorschlägen von König (2000, S. 562 ff.), die eng mit der Kontroverse zwischen Lorenzers Tiefenhermeneutik und Oevermanns Objektiver Hermeneutik verbunden sind und sich mit der Tragfähigkeit des Konzepts des Szenischen Verstehens befassen:

Regel 1: Der Text der Beobachterin wird als Drama verstanden, wobei Drama als Oberbegriff für Texte mit verteilten Rollen steht. Der Text wird so lebhaft gelesen, dass bei den Interpreten Bilder und Szenen entstehen können.

Regel 2: Diese inneren Bilder und Szenen üben Wirkung auf das Erleben der Interpretierenden aus. Dieses innere Erleben, die unbewussten und daher nicht kontrollierbaren psychischen Reaktionen, die durch das Übertragungsangebot des Textes auf den psychischen Apparat der Interpreten wirken, stellen den Zugang zu den latenten Sinnebenen her.

Regel 3: Das affektive Verstehen (das unbewusste Reagieren auf das unbewusst Mitgeteilte) wird dadurch nutzbar gemacht, indem den Regeln der gleichschwebenden Aufmerksamkeit und der freien Assoziation entsprochen wird. Dadurch kann der unbewussten Sinnebene, in noch verschlüsselter Form, Gehör verliehen werden.

Regeln 4: Was frei assoziiert wird, wird zum Fokus des Interesses erhoben und das dort irritierende als Einstiegluke zu den latenten Bedeutungen und Sinngebilden genutzt.

Regel 5: Es wird in der Gruppe interpretiert. Diese soll nicht intellektuell, sondern affektiv erlebend und verstehend, auf den Text reagieren. Da Affekte individuell eingefärbt sind, entstehen verschiedene Lesarten, die sich sowohl decken als auch konkurrieren können. Der Umgang mit den Textszenen, den Lesarten und deren Handhabung und Wirkung innerhalb der Gruppe werden dokumentiert und als eigene Erkenntnisquelle verstanden.

Regel 6: Während sich in der analytisch-therapeutischen Praxis die Patient\*innen unter der verstehenden Mithilfe der Therapeut\*innen verändern, sind es bei der Tiefenhermeneutik die Interpretierenden, die sich am widerständigen Text entwickeln und ihr Verständnis über den Textinhalt entfalten. Der Text an sich ist unveränderbar. In Forschungstagebüchern oder Diskussionsprotokollen werden alle Einfälle, Eindrücke, Ideen und Fantasien konserviert.

Regel 7: Die aus der subjektiven Erfahrung mit dem Text entstandenen Lesarten, werden mit anderen, ähnlichen in Verbindung gebracht. Diese werden solange auf ihre Verbindung hin untersucht und miteinander verglichen „bis sie sich zu einer, das Ganze erhellenden szenischen Konfiguration zusammenfügen“ (König 2000, S. 565). In Anlehnung an Devereuxs Formulierung des Evidenzerlebens in der therapeutischen Praxis (Lorenzer 1995, S. 155) lässt

sich dieses „Ganze erhellende“ in der Tiefenhermeneutik auch als gruppenübergreifendes Evidenzerlebnis beschreiben.

Regel 8: Der bis hierhin beschriebene Interpretationsprozess kann als „erstes Feld eines hermeneutischen Verstehensprozesses“ (König 2000, S. 565) zusammengefasst werden.

Regel 9: Das zweite Feld stellt das theoretische Begreifen der Fallrekonstruktion (des ersten Feldes) dar. Das Neue, was nicht manifest erschlossen ist, wird typisiert und auf einen angemessenen Begriff gebracht.

Regel 10: Die abschließende Verschriftlichung stellt das dritte hermeneutische Feld der tiefenhermeneutischen Interpretation dar. Aus den Aufzeichnungen der Lesartkonstruktion und -Diskussion wird ein Text produziert, der die Leser\*innen von der Interpretation des Textes zu überzeugen versucht und den Forschungsprozess selbstkritisch reflektiert.

Die bis hierher beschriebenen methodischen Schritte bieten eine forschungspraktische Möglichkeit, latente Sinnebenen des Materials zu erschließen und unbewusste Dimensionen (Wünsche und Ängste) im Material der Beobachter\*innen zu analysieren. Sie sind aber weniger in der Lage unseren Anspruch zu erfüllen, nämlich das kulturkritische Potential des Szenischen Verstehens für die YCO zu bergen (unbewusste kulturelle Deutungsfolien sensu Erdheim). Die im Rahmen unserer Studie angelegte Literaturumschau um psychoanalytischen respektive Szenischen Verstehen in der Pädagogik und Kindheitsforschung, hat uns dafür sensibilisiert, dass dieses Potential bei der Übertragung des Szenischen Verstehens auf pädagogische Fragestellungen, in aller Regel verloren geht. So haben wir explizit nach forschungspraktischen Möglichkeiten gesucht, mit denen sich das kulturkritische Potential, das in Lorenzers Revision der Freud'schen Psychoanalyse (Lorenzer 1986) und dem Szenischen Verstehen ursprünglich fest verankert ist, abrufen und in die YCO implementieren lässt:

„So wird in der Therapie der Patient niemals als isoliertes Wesen, sondern aus seinen besonderen Beziehungssituationen und Beziehungsentwürfen heraus verstanden; das sinnlich spürbare Wertgefüge der jeweiligen Kultur, und das heißt, das Problem der Kultur im Individuum, steht zur Debatte“ (Lorenzer/Görlisch 2013, S. 9; Hervorh. MK, siehe weiterführend Becker & Kratz 2019, S. 37f.).

Ausgehend von diesem Desiderat wurde das Auswertungsmanual um einige Punkte zur Reflexion der kulturellen Standortgebundenheit ergänzt, die im Kern an das von Devereux (1984) formulierte Bonmot einstimmen, das er in den 90er Jahren in seinem bekannten Werk „Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften“ formuliert hat:

„Nicht die Untersuchung des Objekts, sondern die des Beobachters eröffnet uns einen Zugang zum Wesen der Beobachtungssituation“ (Devereux 1984, S. 20).

Regel 8.1: Der dynamische Verlauf der Produktion von Lesarten wird protokolliert, wobei der Gruppendynamik eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Dokumentation des Durchsetzungsprozesses bestimmter und der Versenkungsprozess anderer Lesarten soll es ermöglichen, kulturelle Konventionen, die sich im Erkenntnisprozess wirkmächtig zeigen, zu identifizieren.

Regel 8.2: Die Protokolle bilden den Analysegegenstand der nächsten Auswertungssitzung. Über die Arbeit an den Diskussionsprotokollen kann die Gruppe der kulturkritischen Frage nachgehen, warum sie dieses und nichts anderes über den Text auszusagen weiß. Sie fragt, angeregt durch das sprachlich und zeitlich distanzierende Protokoll, aus einer introspektiven Perspektive danach, was der Text offenkundig mit den Interpretierenden macht und was dabei verschwiegenermaßen mitverhandelt wird (Lorenzer 2006, S. 175). Die Gruppe fragt nach den Deutungsfolien, die in den Interpretationen wirksam sind. Welche Folien bringen durchsetzungsfähige Lesarten hervor und welche versenken sie? Diese Zirkularität mit ihrem mimetischen Charakter der Gleichmachung und Fremdmachung wird dabei als Merkmal kritischer Differenzforschung verstanden (zu den Vorarbeiten Kratz 2016, S. 85ff.).

Im Kern, und das ist ebenfalls ein Ergebnis der im Rahmen der Studie angelegten Literaturumschau, schafft dieses Verfahren einen Anschluss an die oben skizzierte, noch recht junge kulturkritische Strömung innerhalb der englischsprachigen Diskussion zur Standortgebundenheit der Forschenden in den IO und YCO, was ein Zitat von Music noch einmal verdeutlichen kann:

„My reactions are based on a range of diverse factors, including my personal life experiences, theoretical understandings, personal analysis, psychotherapy trainings, supervision and other learning (...). Yet there is a danger that I take my views, values and perceptions as possessing some kind of absolute validity whereas they are obviously the view of someone living in a particular time and place, whose thinking has been influenced by certain traditions, and who would have different beliefs if born into a quite other epoch or culture. While not wanting to take on questions of relativism or post-modern thinking head-on, I intend in this paper to ask something about how we manage dilemmas that are thrown up by the culturally influenced nature of values, and how this intersects with what we think of as „emotional understanding“ (Music 2010, S. 190).

Die restlichen Schritte in Phase II blieben weitestgehend unverändert.

Schritt 5: Verfassen eines Diskussionsprotokolls

Schritt 6: Erstellen und Diskutieren des Zwischenberichts

Schritt 7: Präsentation der Beobachtungsberichte in der Forschungsgruppe

Schritt 8: Diskussion der Protokolle im Hinblick auf die Forschungsfrage

Schritt 9: Erstellung von Diskussionsprotokollen

Schritt 10: Abschlussdiskussion und Beantwortung der Forschungsfragen

Schritt 11: Veröffentlichung der Forschungsergebnisse

### 5.3 Forschungspraktische Erfahrungen

Die konzeptionellen und strategischen Vorüberlegungen in eine Forschungspraxis zu übersetzen, die gleichsam mit einer Lehrpraxis und somit einem Ausbildungsanspruch verbunden ist, hat einige Herausforderungen mit sich gebracht, die nicht in Gänze antizipierbar waren. Sie sollen in diesem Kapitel reflektiert und diskutiert werden.

So hat sich etwa bei der Studierenden, die sich zu Beginn des Seminars für die teilnehmenden Beobachtungen bereit erklärte, nach der ersten Hospitation im Feld eine Schwangerschaft eingestellt, die dann mit dem ärztlichen Verbot verbunden wurde, Räume der Frühbetreuung aufzusuchen. Das vorab installierte Backup (wir hatten, wie oben beschrieben, für jede erhebende Studierende einen Ersatz bestimmt) konnte dies nicht vollends kompensieren, weil durch den Wechsel Fluktuation und somit eine „neue Fremde“ ins Feld kam. Die Versuche, artifizielle Verzerrungen bei den Kindern, den Erzieher\*innen und den Studierenden, wie sie für die Feldforschung typisch sind (Köhler-Weisker 1980) zu bearbeiten, wurde durch den Wechsel gestört.

Eine weitere Herausforderung bestand darin, die Termine zwischen den drei Parteien (Kind, Studierende, Erziehende) zu organisieren. Dabei musste u.a. berücksichtigt werden, dass Eltern ihre Kinder nicht immer zu den gleichen Zeiten in die Krippe bringen, Kinder kurzfristig für Besuche entschuldigt werden (Krankheit o.ä.) oder Eingewöhnungen in der Gruppe stattfinden, die nicht gestört werden sollen. So waren die Studierenden gefordert in einer enormen Flexibilität auf die Öffnungen und Schließungen des Feldes zu reagieren. Von fünf Beobachtungsterminen mussten zwei kurzfristig verschoben werden.

Durch die enge zeitliche Rahmung der Studie, bei der Studierende in einem Semester an die Grundlagen der Kindheitsforschung und der Entwicklungspsychologie ebenso herangeführt werden mussten, wie an eine anwendungsbezogene Methodenlehre, blieb wenig Raum für ein praxisentlastendes und vor allem feldspezifisches Erproben von Erhebungstechniken.

Die Wirkung der engen Taktung von Ausbildung und Anwendung zeigte sich bei der teilnehmenden Beobachterin letztlich in der Herausforderung, die Komplexität der Alltagssituationen in der Krippe zu erinnern und zu beschreiben (so detailliert wie möglich und so verdichtet wie nötig). Wir werden diesen Punkt in Kap. 8.2 vertiefen.

Die Wirkung der Taktung zeigte sich bei der Videographin in technischen Problemlagen. So viel es ihr sichtlich schwer, die Bewegungen des Beobachtungskindes ohne große Brüche einzufangen, genauso wie es sie herausforderte, Positionen zu halten, welche die Mimik des Kindes zu erkennen geben. Auch berichtete sie von Gefühlen, eine drängende Verfolgerin zu sein, die sich, so zeigte es die Reflexion, aus der strukturellen Anlage der Studie ergaben. Die Studierende wurde von der Erwartungshaltung präokkupiert, das Material für die Lehre und

die Forschung „abliefern zu müssen“ und übergang dabei ihre innere Position die Kinder nicht bedrängen zu wollen. Wir konnten diese Erwartungshaltung nach den ersten beiden Beobachtungen bearbeiten und Druck aus der Erhebung nehmen. Dass dies gelang, zeigte sich nicht zuletzt darin, dass ab der dritten Beobachtung zugewandte Dialoge und Interaktionen zwischen der Videographin und den Kindern, aber auch zwischen den Kindern und der Kamera stattfanden. Wir werden diesen Punkt in Kapitel 8 vertiefen.

## 6. Zentrale Hypothesen

Das vorliegende Kapitel bietet einen Überblick der zentralen inhaltlichen Hypothesen der Studie an, die sich über die Verdichtung von durchsetzungsfähigen Lesarten und deren Reflexion formulieren ließen. Dabei wird eine Spannweite an Kontextualisierungsmöglichkeiten erkennbar, die von entwicklungspsychologischen bis hin zu kulturkritischen reicht.

### 6.1 Auf die frühen Praktiken der Humandifferenzierung bezogen

*Welche* Differenz ist in den komplexen Interaktions- und Beziehungssituationen unter Kleinkindern *wann* und *wo* wirksam?

*Welche* zugeschriebene soziale Zugehörigkeit ist *wann* und *wie lange* affektiv besetzt?

1. Kinder im U3-Bereich berühren sich auf der Beziehungsebene häufig über die Praxis der Imitation, die mit der Praxis des „Doing Ability“ kontextualisiert werden kann. Die Imitationspraxen lassen sich dabei auf zeitlicher Ebene zunächst differenzieren in:
  - i. Direkte Imitationen und
  - ii. Nachträgliche Imitationen

Direkte Imitationen finden häufig im vis á vis statt und scheinen die Abstimmung des affektiven Erregungsniveaus zu umfassen. Nachträgliche Imitationen finden hingegen zeitversetzt statt und sind durch ein reduzierteres Erregungsniveau gekennzeichnet. Während Erstere zur Vergegenwärtigung einer geteilten Handlungskompetenz praktiziert wird („wir hauen die Gabel beide energisch und erregt auf den Tisch“), scheint Zweiteres eher deren Selbstvergewisserung zu dienen („ich kann, wenn ich es versuche, sicher auch etwas auf den Tisch hauen. So, wie es das andere Kind eben noch getan hat“). Von dieser Lesart aus lassen sich die unterschiedlichen Praxen der Imitation auf motivationaler Ebene weiter differenzieren:

- iii. Direkte Imitationen dienen zur Kontaktaufnahme / Gruppenbildung
- iv. Nachträgliche Imitationen zur Selbstvergewisserung

Jüngere Kinder, so wie unser Fokuskind Lea, imitieren sich vor allem auf der Ebene präverbaler Körperbewegungen und „sinnsymbolischer Interaktionsformen“ (Lorenzer 1986), während Kinder, die sich schon sicherer auf der Ebene der Sprachsymbolik bewegen, vermehrt Sprachlaute/Worte imitieren.

Die Kinder in der untersuchten U3-Gruppe vergesellschafteten sich über direkte Imitationspraxen mit anderen Kindern demnach primär entlang der Differenz-/Orientierungslinie „Ability“. (Beispielsweise die Sprachsymbolisierenden mit den Sprachsymbolisierenden). Weitere Differenzlinien, wie beispielsweise Geschlecht, scheinen bei der Organisation von Beziehungen mittels direkter und nachträglicher Imitation nicht aktiviert zu werden.

2. Kinder können schon im Alter von 23 Monaten (so alt ist das Fokuskind Lea) die subtile Intentionalität anderer Kinder wahrnehmen und ihre Handlungen darauf abstimmen. So hilft Lea beispielsweise dem jüngeren Osman an ein Spiel heranzukommen, für das er über Blicke Interesse ausdrückt, in dem sie:

A: über eine Grenzübertretung auf sich aufmerksam macht (sie inszeniert ein verbotenes „Auf das Regal klettern“ und wird ermahnt) um dann

B: aus dieser Sichtbarkeit (der Ermahnung) heraus auf das von Osman angefragte Spiel zu zeigen. Dabei macht sie deutlich, dass sie eine differenzierte Strategie nutzen kann, um Erwachsene zielgerichtet zu adressieren.

Diese Kompetenz sensibilisierte uns für die frühen Praktiken der Humandifferenzierung auf der Differenzlinie der Generation. Die Studie konnte über diese Sensibilisierung letztlich auch empirisch sichtbar machen, dass die Differenzlinie „Generation“, die stärkste regulative Wirkung auf das Interaktions- und Beziehungsverhalten der untersuchten Kinder hat. In der Anrufung von Erwachsenen zeigen die Kinder eine differenzierte Handlungspraxis, die sich u.a. dadurch kennzeichnet, dass aggressive Impulse stärker reguliert werden, als dies in Interaktions- und Beziehungspraxen unter Kindern zu beobachten ist. Auch zeigt sich, dass Kinder gezielt Konflikte vor den Augen der Erwachsenen entstehen lassen, um ihre Beziehungen zu diesen zu organisieren. Eine Aktivierung der Differenzlinie Geschlecht konnten wir bei diesen Anrufungen Erwachsener nicht beobachten.



## 6.2 Auf die Differenzlinie Geschlecht bezogen

1. Eine Aktivierung der Differenzlinie Geschlecht konnte im Rahmen der Studie in den Interaktionen im Feld empirisch nur in einer Videosequenz sichtbar gemacht werden. Das ist vor dem Hintergrund besonders bemerkenswert, dass die Kinder in ihrer Spiel- und Interaktionspraxis, die wir aufzeichnen konnten, immer wieder intensiv mit der Arbeit an Kontrasten und Differenzen befasst sind. Geschlecht wird dabei als Kontrastfigur kaum berührt.

Die Sequenz, in der die Differenzlinie „Geschlecht“ aktiviert wird, zeigt einen kleinen Jungen, er soll hier Leon heißen. Wir haben dieser Sequenz und ihrer Analyse ein eigenes Kapitel gewidmet, das wir den Methodenreflexionen nachgelagert haben. So wird es uns möglich die Analyse dieser Sequenz vor dem Hintergrund unserer methodologischen und methodischen Diskussion zu entfalten (vgl. Kap. 9).

## 6.3 Die Reflexionsfelder

Die drei folgenden Kapitel werden thematisch-inhaltlich unterschiedliche Reflexionsfelder bespielen, die dadurch verbunden sind, dass sie die Beobachter\*innen und deren Material fokussieren. Zudem werden hier die zwei Fragenkomplexe, die wir oben begründet haben miteinander verbunden:

1. *Welche* Differenzlinien sind in den komplexen Interaktions- und Beziehungssituationen zwischen Forschenden und Feld sowie **innerhalb der Forschungsgruppe wann und wo** wirksam?  
*Welche* zugeschriebene soziale Zugehörigkeit ist *wann* und *wie lange im Forschungsprozess* affektiv besetzt?
2. Wie kann sich **die beobachtende Person** während der einzelnen Sequenzen der Beobachtungsstunde gefühlt haben; und wie kann **die beobachtende Person** sich selbst und ihre Umgebung erlebt haben?  
Wie ist vor diesem Hintergrund zu verstehen, dass sich **die beobachtende Person** in jedem Fall in der beschriebenen Weise verhalten hat?  
Was waren seine (ihre) Erfahrungen in diesen Situationen?  
Welchen Einfluss hätten diese Erfahrungen wiederum auf seine (ihre) Emotionen haben können?

## 7. Reflexion I „Ein Vater beobachtet“

*Wie ist das Verhältnis von Kreation und Rekonstruktion zu fassen, wenn ursprünglich in der Empirie verankerte soziale Interaktion zwischen Kindern durch die mentale Struktur von teilnehmenden Beobachtern verarbeitet und über ethnographische Beschreibungen zu Papier gebracht werden?*

Das erste Reflexionsfeld befasst sich mit der Qualität von Beschreibungen. Dafür werden zunächst Anleihen aus der soziologisch-ethnographischen „texttheoretischen Dekonstruktion“ (Hirschauer 2001, S. 429) von Beschreibungen gemacht, um diese anschließend mit einer psychoanalytisch-ethnographischen Verhältnisbestimmung von Beschreibbarem und Beschreibenden zu diskutieren (Damasch 2001). Letztere sensibilisiert uns für die Bedeutung der „affektiven und kognitiven Struktur des Schreibenden“ (ebd., S. 99). Anschließend werden zwei Sequenzen aus Beobachtungsprotokollen, die einer Hospitation im Forschungsorientierten Kinderhaus der Frankfurt UAS entspringen, über eine vergleichende Diskussion nach ihrer Qualität befragt.

### 7.1 Soziologisch-ethnographische texttheoretische Dekonstruktion der Beschreibung

„Nachdem sich die Methodendiskussion [um den Text der Ethnographen, MK] lange auf die Beziehung von Forscherin und Feld beschränkt hatte, wurde der „Rapport mit dem Leser“ entdeckt“ (Hirschauer 2001, S. 429). Während in der ersten Diskurslinie die Frage nach der Standortgebundenheit des Forschenden, sowie die Frage einer Fremdrahmung des Feldes durch die Beschreibung prominent gestellt wurde, sollte in der zweiten Diskurslinie nach der Beziehung gefragt werden, die Beschreibende zu ihrer Leserschaft haben; zur Leserschaft, die sie mit ihren Worten, Sätzen und Zeichen von der Gültigkeit ihrer kulturellen Repräsentation überzeugen wollen.

Die Beziehung zum Feld und „biographische Erfahrungen auf der einen Seite, (...), aber auch *bestimmte* Erfahrungen im Moment der Beobachtung auf der anderen Seite, füllen die mentalen Kapazitäten der Beobachterin. Sie werden zusätzlich in Anspruch genommen von den Vorstellungen der Leserschaft (...), für die das Erfahrungsprotokoll angefertigt wird“ (Kratz 2016, S. 60).

Die Methodendiskussion in der soziologischen Ethnographie führte letztlich dazu, die Qualität von Beschreibungen jenseits eines *Festhaltens* oder *Niederschreibens* zu bestimmen, da so das kreative Moment der Beschreibung untergraben würde. Zudem würde damit verkürzt, dass es sich bei der Beschreibung des Ethnographen um mehr handelt als die Erstellung *eines* Textes:

„Beschreibungen lassen sich nicht so leicht umreißen wie Aufzeichnungen oder Auskünfte, da sie durch ein beständiges Umschreiben, einen kontinuierlichen Wechsel unterschiedlicher Genres produziert werden: von den handschriftlichen fieldnotes über das elaborierte ‚Postskript‘ des Gedächtnisprotokolls und analytical

notes bis hin zur vollständig artikulierten ‚dichten Beschreibung‘“ (Hirschauer 2001, S. 431).

Mecherlis fasst die ähnlich, wenn sie zwischen einem Ausgangstext und einem Modellierungstext unterscheidet, die in einem losen Verhältnis zueinanderstehen (Mecherlis 2003, S. 41 zit. nach Machold 2013, S. 102).

Da mit dieser mehrstufigen Textproduktion samt ihrer beständigen Um- statt Beschreibung immer auch Übersetzungsleistungen und somit Aneignungen verbunden sind, misst sich die Qualität der Beschreibung in der aktuellen Methodendiskussion weniger an der Exaktheit eines Zugriffes auf ursprünglich in der Empirie verankerte Phänomene, sondern viel mehr daran, ob sie in der Lage ist, den hochkomplexen und aneignenden Herstellungsprozess des Textes (im Sinne der Fremdrahmung des Feldes durch den Text) offen zu legen.

Diese soziologisch-ethnographische und texttheoretische Dekonstruktion steht im Diskurs der IO und der YCO, wie in Kapitel 3 und 4 herausgearbeitet, noch weitestgehend aus.

## **7.2 Reflektierte Subjektivität als Qualitätsmerkmal ethnographischer Beschreibung**

Pierre Bourdieu lieferte in seinem Beitrag „Narzisstische Reflexivität und Wissenschaftliche Reflexivität“ (1993) eine für diese Definition der Qualität von Beschreibungen weiterführende Unterscheidung, wenn er zwischen einer „narzisstischen Reflexivität“ und einer „wissenschaftlichen Reflexivität“ differenziert. Erstere meint bei Bourdieu den reflexiven Anspruch der Forschenden, die eigene subjektive Sichtweise auf ein Phänomen kritisch zu hinterfragen. Narzisstisch nennt er sie, weil sie mit der Selbstüberhöhung verbunden ist, man könne über seine eigene Sichtweise in Gänze verfügen und sich ihrer Wirkmächtigkeit entziehen. Weiter oben im Text haben wir diese Kritik am Beispiel der Grenzen von Gegenübertragungsanalysen über die Arbeit von Rohde-Dachser (1993) und Kolleg\*innen bereits angerissen (vgl. Kap. 3). Im Folgenden wollen wir Bourdieus Überlegung nah an seinem Text nachzeichnen und in den Dienst unserer Qualitätserkundung stellen.

Das Ziel der „wissenschaftlichen Reflexivität“ besteht Bourdieu zufolge darin, die kollektiven und unbewussten Voreinstellungen, die sogenannten „Bias“, zu ermitteln, die vor der Subjektivität des Forschenden liegen und bereits in die Fragestellungen und später in die Forschungsergebnisse einfließen können. Mit dieser strukturalistischen Perspektivenerweiterung fordert Bourdieu dazu auf, die Frage nach der Standortgebundenheit des Forschenden im sozialen Raum in drei Felder zu weiten. Seiner Ansicht nach, gibt es vor allem drei Formen von Verzerrungen:

1. Der soziokulturelle Standort des Forschungsobjekts samt seinen Einstellungen, Interessen und Äußerungen;

2. Die Differenzen in der sozialen Stellung zwischen der Forschenden und der Erforschten;
3. Das wissenschaftliche Feld, in dem sich die Forschenden bewegen, was ihre Interessen und Vorannahmen prägt.

All diese Dimensionen der Standortgebundenheit sollen im Anspruch einer „wissenschaftlichen Reflexivität“ im Forschungsprozess kritisch beleuchtet werden. So gesehen entwickelt sich die Qualität der Beschreibung bereits vor der Erhebung in der reflexiven Auseinandersetzung mit dem Erkenntnisinteresse und der Frage, wer es wann und warum formulieren kann. Bourdieu macht auf die „Bias“ aufmerksam, um auf die Verlockung, seine eigene Denkweise an die Stelle der Denkweise des Forschungsobjekts zu setzen, hinzuweisen.

Die fruchtbarste Form der Reflexivität sei „antinarzistisch“. Dies könne erreicht werden, wenn die Vorstellung, die Intellektuelle oft von sich haben, sich frei von sozialer Bestimmtheit zu denken, in Frage gestellt wird. Als Ziele im Reflexionsprozess formuliert Bourdieu Selbsterkenntnis als eine reflexive Analyse der eigenen Vorannahmen und Vorurteile, seiner eigenen sozialen Position in der Gesellschaft und im Wissenschaftsbetrieb sowie deren gesellschaftlichen Determinierungen. Da das wissenschaftliche Objekt nicht vom forschenden Subjekt zu trennen sei (vgl. Kap. VIII), soll der Blick auf die Dekonstruktion der beiden gerichtet werden. Bei Höppner (2017) finden wir diese Perspektive, wie bereits oben zitiert noch etwas zugespitzter:

„Erkenntnisobjekte (das heißt Beforschte) und Erkenntnissubjekte (das heißt Forschende) [sind, MK] nicht als Gegensätze und damit als klar voneinander abgetrennte Entitäten zu fassen, sondern als sich gegenseitig ständig beeinflussende Akteure, die in ihrer Wechselseitigen Bezugnahme aufeinander Forschungsprozesse erst konstituieren“ (Höppner 2017, S. 195).

Diese Konstitution des Forschungsprozesses lässt sich mit einem einfachen Beispiel bei Bourdieu näher bestimmen:

„So wie der Anthropologe, der eine Genealogie aufstellt, einen Bezug zur „Verwandtschaft“ besitzt, der nichts gemein hat mit dem eines kabyllischen Vaters, der ein praktisches und dringendes Problem zu lösen hat, nämlich eine passende Ehefrau für seinen Sohn zu finden, genauso hat der Soziologe, der das Schulsystem untersucht, einen „Zugang“ zur Schule, der nichts mit dem eines Vaters zu tun hat, der eine gute Schule für seinen Sohn sucht“ (Bourdieu 1993, S. 370f).

Dieses Zitat weist darauf hin, dass die Forschenden meist außerhalb des Untersuchungsgegenstandes stehen und den im Feld beobachtbaren Tatsachen und Geschehnissen eine völlig andere Bedeutung zuschreiben, als die Akteure selbst. Stark beeinflusst durch die eigene soziale Stellung können die Forschungsergebnisse laut Bourdieu dementsprechend verzerrt werden, sodass eigene Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster stets hinterfragt und reflektiert werden sollten.

Während uns Bourdieu also für die Verzerrung der „Bias“ sensibilisiert, die von Anfang an in die Forschung und in die Qualitätsbestimmung der Beschreibung hinein wirkt, können wir mit einer psychoanalytischen Verhältnisbestimmung von Beschreibbarem und Beschreibenden den Zoom auf den mentalen Innenraum richten, indem die ursprünglich in der Empirie verankerten Phänomenen übersetzt werden.

### **7.3 Mentale Übersetzungen im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft**

Bei dem klinischen Psychoanalytiker Frank Dammasch, der sich in der psychoanalytischen Ethnographie ausgewiesen hat, finden wir das Problem der Übersetzungsleistung im mentalen Raum der Ethnograph\*innen pointiert beschrieben. Wir können sagen, dass er uns dazu einlädt, den Problemaufriss, den Bourdieu allgemein für die Forschung formuliert hat, in der Innenwelt der Forschenden weiter nachzuspüren:

„Genauer betrachtet, besteht der Text aus der verschrifteten Rekonstruktion der inneren Niederschläge eines Beziehungserlebnisses, die sich ursprünglich in einer empirisch nachweisbaren Situation sowohl sprachlich wie szenisch-körperlich entfalten, von der Wahrnehmungsstruktur des Therapeuten schon im Prozeß der teilnehmenden Beobachtung unbewußt geordnet werden, sich in der Vergegenwärtigung des Erinnerens schließlich intrapsychisch verknüpfen mit der affektiven und kognitiven Struktur des Schreibenden und dann in Worte gegossen aufs Blatt gebracht werden. Also ein rekonstruierter und zugleich kreativer Vorgang, der einen Text erstellt, der hoch verdichtet ist“ (Dammasch 2001 S. 99).

Das bei Frank Dammasch mitschwingende Bewusstsein für die Standortgebundenheit der Forschenden und deren untrennbare Verbindung mit dem Feld, die im hochverdichteten Text immer mit ausgedrückt wird, bietet für die Frage nach der Qualität der Beschreibung einen vielversprechenden Zugang an. Wenn wir davon ausgehen, dass die „affektive und kognitive Struktur des Schreibenden“ einerseits etwas individuell biographisch und gleichzeitig historisch und kulturell unwillkürlich Gewordenes ist, so erschließt sich ferner, dass im Moment einer Textanalyse, das Soziale, das die Forschenden umgibt, das ihn mit hervorbringt, immer mit zur Debatte steht (Lorenzer/Görlich 2013, 9). So gesehen können wir davon ausgehen, dass eine reflexive Analyse im Sinne Bourdieus sowohl vor der Erhebung, während der Erhebung aber auch im Rahmen der Textanalyse selbst möglich ist!

Um diese Hypothese am Material zu prüfen, haben wir schon in der ersten Erhebungsphase, der Hospitation, in der sich Forschende und Beforschte einander vertraut werden sollten, zwei Beobachtende mit dem Auftrag ins Feld geschickt, im Modus gleichschwebender Aufmerksamkeit am Krippengeschehen teilzunehmen und Beobachtungsprotokolle im oben beschriebenen Sinn zu verfassen. Dabei war die Idee leitend, dass über die zwei Protokolle *einer* ursprünglich in der Empirie verankerten Situation eine Diskussion angeregt werden könnte, die uns ein Stück näher an das Verhältnis von Kreation und Rekonstruktion heranführt und gleichsam eine Reflexion der verzerrenden „Bias“ eröffnet.

## **7.4 Zwei Beschreibungen einer ursprünglich in der Empirie verankerten Situation**

Die vergleichende Falldarstellung erfolgt in der Reihenfolge, in der die Beschreibungen in den Analysesitzungen besprochen wurden – auf die Beschreibungen von der Studierenden (sie soll hier Sandra heißen) am ersten Hospitationstag, folgen die Beschreibungen von Herr Kratz, dem Forschungsleiter. Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, werden die zu interpretierenden Beschreibungen wörtlich aus den Protokollen übernommen. Nach der Darstellung ausgewählter Sequenzen werden sodann einzelne Passagen Schritt für Schritt analysiert.

### **7.4.1 Eine Erzieherin beobachtet**

Das Protokoll über die Hospitation wird von Sandra mit einer Beschreibung scheinbar objektiver Daten eröffnet. Dabei ist zunächst zu bemerken, dass diese Daten keiner Beobachtung im eigentlichen Sinne entspringen, sondern über Kontextwissen hergeleitet werden. So gesehen beginnt ihre Beschreibung des Feldes mit Informationen, die außerhalb der beobachtbaren Selbstauskunft des Feldes liegen. In der ersten Zeile lesen wir:

*„Die Kindertagesstätte hat zwei Vollzeitkrippen, die Gelbe und die Grüne Gruppe und eine flexible Kinderbetreuung, 15 Stunden.“*

Im mentalen Raum der Beobachterin hat sich im Moment der Erinnerung auf kognitiver Ebene eine Assoziationskette aufgebaut, die den wahrgenommenen Szenen einen äußeren Rahmen zuweist. In diesem Rahmen erinnert die Hospitantin anschließend die erste Begegnung mit der Leitung. In ihrer Beschreibung verbindet sie diese Erinnerung mit den affektiven Begleitern, die sich im Moment der Begegnung, der Wahrnehmung angeschlossen habe. Die Kitaleitung wirkt auf Sandra *„freundlich, aber zugleich gestresst“*. Die Beschreibung der Krippe folgt dann wieder der oben beschriebenen Weise:

*„In der gelben Gruppe angekommen, treffe ich Mitarbeiter, nicht über 30 Jahre alt und mit zwei männlichen Mitarbeitern, als feste Vollzeitkräfte in der Gelben Gruppe“*

Erneut wird das sinnlich wahrnehmbare Feld über Assoziationen hervorgebracht, die aus einem anderen Wissensfundus herangezogen werden. Zudem stellt sich die Frage, warum die Artikulationsfähigkeit oder -bereitschaft des sinnlich Wahrnehmbaren, so eng mit dem Vokabular einer Arbeitsplatzbeschreibung verbunden wird. Worin besteht der Mittelungs-Wert, den die Beobachterin mit der Beschreibung vermittelt? Ihr Augenmerk respektive ihrer Erinnerung richtet sich auf Menschen, die sie zu Beschäftigten in einem bestimmten Alter und Geschlecht macht. Auch im weiteren Protokollverlauf wird ihr Interesse an den Arbeitszeiten und damit auf den Beschäftigungsumfang hervorgehoben: *„Sie arbeiten beide 8 Stunden in der Krippe und sind die festen Mitarbeiter der Gruppe.“*

Aus diesen Beschreibungen geht deutlich hervor, dass Sandra das sinnlich wahrnehmbare Feld und die ursprünglich in der Empirie verankerten Phänomene, auf ein Arbeitsfeld reduziert, in dem sie Arbeitnehmer\*innen in bestimmten Arbeitsverhältnissen wahrnimmt.

Im Kern kreiert und rekonstruiert sie einen Raum, dessen Beschreibung für potentielle Arbeitnehmer\*innen interessant sein könnte. Dieser Eindruck erhärtet sich im weiteren Verlauf ihrer Beschreibungen, als sie die Aufmerksamkeit der Leserschaft auf die räumliche Dimension ihrer Beobachtung richtet.

*„Der Gruppenraum ist mit Hilfe von Holzgittern so aufgeteilt, dass es kaum zu einer Reizüberflutung kommen kann. Sie sind etwa 50 cm hoch und die Kinder können sie während der Spielzeit selbstständig öffnen“ (...) Der Schlafrum befindet sich direkt neben dem Gruppenraum auf der rechten Seite, vom Essbereich aus gesehen. Dort liegen Matratzen mit Bett- und Kissenbezügen und zwei Kinder hatten ebenso ein Stillkissen zum Schlafen. Im Bücherzimmer, dies ist vom Essbereich aus rechts gesehen, stand ein Organisationstisch und Fotos der Kinder hingen an der Wand. Links im Raum, vom Essbereich aus gesehen, befand sich ein Platz zum Klettern (Pickler Dreieck mit einer Rutsche).“*

Das Vorhandensein der Holzgitter wird von ihr bewertet und sie scheint in der Aufteilung des Raumes Vorteile im Sinne einer Funktionsweise im Arbeitsalltag zu finden. Sowohl ihre Feststellung, dass durch die Holzgitter die Reizüberflutung vermindert werden kann, als auch ihre Anmerkung über ein selbstständiges Handeln der Kinder weisen darauf hin, dass der Blick von Sandra auf das Forschungsfeld ein pädagogisch informierter, bzw. selektierender ist („Pickler Dreieck mit einer Rutsche“).

Dieser inneren Perspektive entsprechend nimmt Sandra im weiteren Verlauf ihrer Beschreibung noch eine Bewertung vor:

*„Die Gruppe hat auf mich einen recht entspannten Eindruck gemacht wobei die Erzieher sich gegenseitig gut ergänzten, indem sie sich abgesprochen haben und jeder aufmerksam im Alltag anfallende Aufgaben (Wickeln) übernommen hat und sich nicht bei Angeboten (Kneten) gestört wurde“*

Aus dieser Beschreibung geht hervor, dass Sandra eine harmonische Atmosphäre in der Einrichtung wichtig ist, sie dieser einen Mitteilungs-Wert beimisst. Im Moment der Erinnerung hat sich dieser Eindruck gegen andere Fassetten sinnlicher Wahrnehmung durchgesetzt und es auf das Papier geschafft.

Auch an dieser Stelle kann auf die oben formulierte Lesart Bezug genommen werden, dass Sandra mental mit der pädagogischen Arbeit beschäftigt ist und alles in der Kindereinrichtung unbewusst daraufhin bewertet. Die Lesart einer pädagogisch informierten Beobachterin, die das Feld vor dem Hintergrund einer pädagogisch-professionellen Erwartungshaltung selektiv wahrnimmt, erhärtet sich im weiteren Analyseverlauf als Sandra noch einmal auf das von ihr

identifizierte Pickler-Konzept zurückkommt und mit Wissen aus dem „Off“ der Beobachtung ergänzt.

*„Die Einrichtung arbeitet nach dem Modell von Emi Pickler, die Eingewöhnung geschieht nach dem Münchner Eingewöhnungsmodell“(...) „Emi Pickler ist sehr darauf bedacht, dass die Kinder selbstständig die Welt entdecken können, sprachlich gut begleitet werden sowie, dass sich viel Zeit genommen wird, vor allem bei den eins zu eins Situationen, die stattfinden (Wickeln, Anziehen)“*

Der eher sachliche Schreibstil mit den detaillierten Erläuterungen zur Raumbeschaffenheit, dem Tagesablauf und den jeweiligen Zeitangaben, zieht sich durch das restliche Protokoll hindurch. Im Kern wird durch ihre Beschreibungen deutlich, dass ihr Blick auf das Forschungsorientierte Kinderhaus der Frankfurt UAS stark von einer pädagogischen Informiertheit bzw. inneren Prä-Okkupiertheit einer Erzieherin geprägt ist. Im Gespräch erfahren wir, dass Sandra parallel zu ihrem Studium als gelernte Erzieherin in einer Kindertagesstätte arbeitet.

#### **7.4.2 Ein Vater beobachtet**

Direkt im Anschluss an das Beobachtungsprotokoll von Sandra wurde im Seminar das Protokoll von Herr Kratz besprochen, der mit Sandra zur selben Zeit im Feld war. Der Schreibstil, die Wortwahl und vor allem die Blickrichtung unterschieden sich in einer Weise, die eine Diskussion der Qualität einer Beschreibung sehr dienlich ist.

Während Sandra ihre Beschreibung mit ihrem Off-Wissen über den strukturellen Rahmen beginnt, eröffnet Herr Kratz sein Protokoll über die Beschreibung der Situation, in der er auf Sandra wartend auf einer Bank vor dem Forschungsorientierten Kinderhaus sitzt. So nimmt er die Leserschaft von der Bank aus mit auf seinen Weg hinein in das Forschungsfeld:

*„Ich klinge am Tor, das den Außenbereich umrahmt und Sandra fragt mich, ob man nicht einfach reingehen könnte. Ich antworte, dass das vielleicht möglich sei, ich das aber noch nie probiert habe. Ich frage mich, warum ich so vorsichtig eintrete, heute und die mal zuvor. Was glaube ich denn wo ich hier bin? „Einfach reingehen“ das kam mir noch nicht in den Sinn“*

Schön zu sehen ist hier, dass die Erinnerung an den Hospitationstermin bereits beginnt, bevor das Feld betreten wird. Vor dem Tor stehend, findet ein Dialog statt, der für den Beobachter einen Erinnerungs-Wert besitzt. Im Stil einer Ich-Erzählung führt der Beobachter die Leserschaft in einen Dialog, der, möglicherweise motiviert durch eine Irritation, die seitens der Studierenden begonnen wird. Was löst die Irritation aus, was begründet den Dialog? In der Interpretationsgruppe setzt sich die Lesart durch, dass hier zwei Personen zwar vor dem gleichen Tor stehen, ihm aber eine unterschiedliche Bedeutung zuschreiben. Während Herr Kratz das Tor als Grenze wahrzunehmen scheint, die man nicht ohne Ankündigung (Klingel)



und eine Einladung (herein) übertreten darf, scheint die Studierende dem Raum hinter dem Tor eine gewisse Öffentlichkeit zuzuschreiben. Im Sinne von: Warum gehen wir nicht einfach rein? Wie wir hier sehen können, verbindet sich bereits im Moment sinnlicher Wahrnehmung das sinnliche Angebot mit der „affektiven und kognitiven Struktur des Schreibenden“ (Dammasch 2001, S. 99). Die subjektive Bedeutung des Feldes beginnt bereits vor der Tür. Schon hier wird das Feld spezifisch wahrgenommen und subjektiv unterschiedlich angeeignet. Die Empirie wird in der Beschreibung zwischen den Polen „privat“ und „öffentlich“ schon vor der Tür uneindeutig, eben subjektiv verzerrt und angeeignet.

Wir können zunächst festhalten, dass Herr Kratz das Feld als geschütztes Feld konstruiert und diesen Schützens-Wert anerkennt. Gleichzeitig ist diese Konstruktion auch eine Rekonstruktion, da diese Aufladung nur durch die Präsenz eines geschlossenen Tors möglich wird, das den Raum potentiell schützen kann. Ferner können wir sehen, dass Sandra diesen Wert nicht (an)-erkennt und dem Feld durch die mögliche Unverschlossenheit des Tors einen potentiell öffentlichen Status zuspricht. Dabei ist es wichtig, dass nicht übersehen wird, dass die beiden vor dem Tor eines Außenbereichs stehen, nicht vor der Tür des Hauses, hinter dem sich die Kinder befinden. Warum konstruiert der Forschungsleiter das Feld bereits hier als schützenswert, obwohl objektiv gesehen nicht mehr betreten wird als ein Vorgarten? Warum will er sich über die Klingel ankündigen, sich zeigen und erst dann das Feld betreten? Warum sieht die Studierende das ganze eher nüchtern? Ein Blick darauf, wie die Sequenz weiter aufgebaut wird, kann uns einen Schritt näher an diese Fragen heranführen, unser Verständnis ein Stück weiter ausbauen.

*„Ich antworte, dass das vielleicht möglich sei, ich das aber noch nie probiert habe. Ich frage mich, warum ich so vorsichtig eintrete, heute und die mal zuvor. Was glaube ich denn wo ich hier bin? „Einfach reingehen“ das kam mir noch nicht in den Sinn“*

Herr Kratz erinnert und beschreibt, dass er die Frage der Studierenden beantwortete und dabei in einen inneren Dialog verfiel. Scheinbar erkannte er die Berechtigung der Irritation und wurde über seine Position zum Feld selbst irritiert. Er befragt sich nun selbst und verrät uns, dass die Vorsicht eine Typik verkörpert. Es kam ihm nie in den Sinn „einfach“ reinzugehen. Das Feld wird uns nun als prinzipiell und nicht als potentiell schützenswert vermittelt. Nicht nur heute, sondern generell käme er, ohne Hilfe (durch die Studierende), nicht auf die Idee, einfach reinzugehen. Offensichtlich ist ihm diese Position zum Feld nicht bewusst, kann er sie rational für sich auch nicht erklären. Die Bedeutung des Feldes entzieht sich seiner Reflexionsfähigkeit. Irritiert über sich und seine Position zum Feld steht er in seiner Erinnerung vor dem Tor. Wir können bis hierher also festhalten, dass Herr Kratz schon vor einiger Zeit eine unbewusste Position zum Feld eingenommen zu haben scheint, die dem Feld einen prinzipiellen Schützens-Wert zuschreibt. Nachdem Herr Kratz beschreibt, dass die Tür

geöffnet und man sich durch den Vorgarten auf das Haus zu bewegt hat, hält er folgende Zeilen in seinem Protokoll fest:

*„Wir ziehen unsere Schuhe aus, nachdem ich gefragt habe, ob man die Schuhe ausziehen müsste. Das Angebot „Überzieher“ anzuziehen lehne ich ab. Warum weiß ich nicht.“*

Herr Kratz erinnert sich daran, dass er fragte, ob man seine Schuhe ausziehen solle. Diese Frage ist an die Lesart des schützenswerten Raumes dahingehend anschlussfähig, dass man, in westlichen Kulturkreisen üblich, seine Schuhe nur in bestimmten Settings ausziehen muss. Im Seminarraum hätte er diese Frage ebenso wenig gestellt wie in einer Kirche, einem Jugendhaus, einer Schule oder einem Klassenraum. Mit seiner Frage öffnet der Forschungsleiter somit erneut einen Zugang zu seiner Position zum Feld „Krippe“. Zwei Lesarten scheinen hier besonders plausibel:

A: Herr Kratz familiarisiert den Raum Krippe. In Wohngebäuden (Familien wohnen in Wohngebäuden) fragt man regelhaft danach, ob man seine Schuhe ausziehen muss.

B: Der Forschungsleiter konstruiert die Kinder in der Krippe als Schutzbedürftige, die vor dem Schmutz seiner Straßenschuhe geschützt werden müssten. Beide Lesarten sind an die Konstruktion des schützenswerten Raumes anschlussfähig.

*„Das Angebot „Überzieher“ anzuziehen lehne ich ab“*, schreibt Herr Kratz weiter. Interessanterweise wird die Lesart A nun durchsetzungsfähiger als Lesart B. Ginge es Herr Kratz primär darum, die Kinder vor dem Schmutz seiner Schuhe zu schützen (Hygienemotiv), hätte er die Überzieher anziehen können. Damit wäre der Raum aber auch als steriler Raum, im Sinne eines Labors vermittelt worden. Es scheint ihm darum zu gehen, den Raum als Wohnraum anzuerkennen. Als einen Raum der Familie, zu dem Gäste Zutritt erhalten, die sich an Regeln und Konventionen halten, die erst klingeln und dann fragen, ob sie ihre Schuhe ausziehen müssen.

*„Warum weiß ich nicht.“* Interessanterweise verrät Herr Kratz auch hier wieder, dass er Motiven folgt, die ihm selbst nicht zugänglich sind. Der mentale Raum von Herrn Kratz ist offenbar ähnlich wie der von Sandra, von einem zweiten unbewussten Sinnsystem präokkupiert.

In dem darauffolgenden Abschnitt beschreibt der Forschungsleiter die Räumlichkeiten. Dabei fiel insbesondere folgende Formulierung auf:

*„Ich sitze auf einem ganz kleinen Hocker an einem ganz kleinen Tisch. Ich habe noch nie einen kleineren Tisch und einen kleineren Hocker gesehen.“*

Offensichtlich stellt die Einrichtung einer Krippe für ihn etwas Neues und Außergewöhnliches dar, so dass seine Wahrnehmung angerufen und Verwunderung erzeugt wird. Gleichzeitig scheint diese Verwunderung von einem positiven affektiven Begleiter besetzt zu werden,

sodass die Gruppe den Text als *verniedlichend* und die Verwunderung über die präsentative Symbolik der Beschreibung als *entzückt* interpretieren kann. Diese Lesart erhärtet sich, als Herr Kratz etwas später in seinem Material von den Kindern schreibt, die ihm im Feld begegnen:

*„Das kleine Mädchen hört mit dem Essen auf und beginnt hinter dem Zaun zu rutschen. Wie sie auf die andere Seite gekommen ist, habe ich nicht mitbekommen. Vielleicht gibt es Türen im Zaun? Vielleicht ist sie hinübergeklettert? Das zweite Mädchen kommt zu ihr und gemeinsam beginnen sie an der Rutsche zu spielen. Es ist ein Geturne, das mich an eine Zirkusvorstellung erinnert. Ich kommentiere es entsprechend und rutsch automatisch in eine Kinderstimme“*

Während Sandra in ihrem Protokoll allgemein von Kindern spricht, bringt Herr Kratz einzelne Kinder in seinen Beschreibungen hervor. Er löst sie aus der Gruppe heraus und setzt sie als einzelne Subjekte in Szene. Er macht einzelne Kinder und ihre Beziehungen untereinander sichtbar. Gleichzeitig tritt er mit den Einzelnen in Kontakt. Einen entsprechenden Verweis finden wir auch im Protokoll von Sandra, die den Forschungsleiter in ihrem Protokoll glücklicherweise genau in dem Moment beschreibt, als er sich den Kindern zuwendet:

*„Herr Kratz hat zum besseren Verständnis unseres Vorhabens uns und unserer geplanten Forschung nochmal genauer erläutert und zwischendurch begeistert (Hervorh. im Original) den Kindern beim Spielen zugesehen.“*

In der Diskussion erfahren wir, dass Herr Kratz parallel zu Forschung in seinem privaten Raum im Begriff ist, seinen Sohn in eine Krippe einzugewöhnen.

## **7.5 Diskussion**

Die beiden Beobachtenden sind mit dem Anspruch in das Feld gegangen, eine erste Beziehung aufzubauen - zu den Kindern, den Erziehenden und dem sozialen Raum der Krippe. Gleichzeitig wurde der Weg in die Hospitation mit dem Ziel verbunden, der Forschungsgruppe erste Einblicke in das Forschungsfeld zu ermöglichen. Im Sinne gleichschwebender Aufmerksamkeit sollten sie in sich aufnehmen, was das Feld anzubieten hat. Als Interpretationsgruppe waren wir, informiert durch unsere Auseinandersetzung dem Anspruch wissenschaftlicher Reflexivität, gespannt zu ergründen, wodurch die gleichschwebende Aufmerksamkeit unbewusst strukturiert sein würde.

Wenn wir Bourdieus Anspruch einer wissenschaftlichen Reflexivität folgen, müssen wir bei unserem Blick auf die Beschreibung zunächst in Rechnung stellen, dass die Beobachtenden in das Feld gegangen sind, weil sie davon ausgehen (durften)<sup>7</sup>, dass man frühe Praktiken der

---

<sup>7</sup> Ihr Erkenntnisinteresse ist sinnhaft, weil es der aktuelle paradigmatische Wissenstand innerhalb der Erziehungswissenschaften zulässt.

Humandifferenzierung (Forschungsinteresse) bereits im U3-Bereich beforschen kann. In ihre Wahrnehmungsbereitschaft dürfte folglich eingegangen sein, dass die Interaktionsebene zwischen den Kindern für die ethnographische Beschreibung einen Bemerkens-Wert besitzt.

So gingen wir davon aus, dass sich die Beobachtenden an Orte setzen würden, von denen aus sie im Modus gleichschwebender Aufmerksamkeit das Interaktionsgeschehen von Kindern in den Blick bekämen. Wir wollten diskutieren, ob die Wahl des Platzes den Anspruch gleichschwebender Aufmerksamkeit bereits konterkarierte.

Ferner gingen wir davon aus, dass die Beobachtenden dafür sensibilisiert wären, dass sie Kindern begegnen, die ihre Praxis wie eine „fremde Ethnie“ (Mey 2018) und in einer noch zu erkundenden Logik organisieren. Wir waren darauf gefasst, zu diskutieren, wie die Erwachsenen die Lebenswelt der Kinder zur Sprache bringen (weiter oben haben wie diese Herausforderung bereits diskutiert, vgl. Kap. 3; 7.3).

Umso überraschter waren wir, als wir feststellten, dass die Beschreibungen von anderer Seite her viel stärker beeinflusst wurden. Offenbar hatte die Sensibilisierung für das Feld, die wir über unser Erkenntnisinteresse herleiteten, einen weniger starken Einfluss als erwartet. Aus dem biographischen Material der Beobachtenden meldeten sich unkontrollierbar und scheinbar unbeirrt Wahrnehmungsschemata zu Wort, die wesentlich wirkmächtiger waren.

Bei Herr Kratz schien die Bearbeitung von Angst und Unsicherheit, die in ihm als junger Vater in der Konfrontation mit dem Feld aktiviert wurde, seine wissenschaftliche Informiertheit über das Feld überdeckt zu haben. Er konstruiert als Beobachter-Vater einen geschützten und begeisterungsfähigen Raum, in dem Kinder sichtbar werden und untereinander in Beziehung treten und die zudem in der Lage sind, Erwachsene zu begeistern.

Für Sandra schien die Möglichkeit einer Stabilisierung der eigenen Berufsidentität verlockend. Sie entwirft den Raum und weist sich damit vor der Leserschaft als Kennerin des Feldes aus. Gleichzeitig macht sie den potentiell fremden Raum unmittelbar zum Bekannten, was ebenfalls als eine Form der Angstbewältigung verstanden werden kann.

Wir können zum Ende dieses Kapitels festhalten, dass die verzerrenden „Bias“ vor allem durch Inhalte aktiviert wird, die emotionale Qualität besitzen, die Angst erzeugen. Devereux (1984) hat uns für diese „Bias“ in seiner wegweisenden Arbeit „Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften“ bereits sensibilisiert. Wir müssen nun aber nicht auf der ersten Erkenntnisebene stehenbleiben, die sich auf die Beziehung der Forscher\*innen zum Feld begrenzt. Wir können, wenn wir den Gedanken um die Angst sacken lassen, wieder zur Kulturkritik und zur wissenschaftlichen Reflexivität kommen. Ein Blick auf den ängstlichen Blick des Vaters kann uns dabei helfen.

Die mit der Eingewöhnung des Sohnes verbundene Unsicherheit, die sich in der Idealisierung des Krippenraums manifestiert, ist ihrerseits Ausdruck eines Diskurses, den Herr Kratz in seinen gesellschaftlichen wie erziehungswissenschaftlichen Ausdrucksformen kennt. Die Sorgen, Ängste und Unsicherheiten im Kontext der Eingewöhnung verweisen auf den Diskurs um Fremdbetreuung, auf einen Diskurs, der etwas historisch und kulturell Gewordenes ist. So gesehen verweist der Text neben dem individuell Biographischen auf das soziale und wissenschaftliche Feld, in dem sich der Forscher bewegt und das seine Interessen und Vorannahmen prägt, aber auch seine Ängste begründet.

## 8. Reflexion II „Obwohl ich weit weg sitze, spüre ich den stechenden Schmerz“

*Wie ist das Verhältnis von ethnographischer Beschreibung und videographischer Beschreibung erkenntnistheoretisch zu bewerten? Dabei zielt diese Frage auf eine Verhältnisbestimmung unterschiedlicher Materialsorten, die sich im Zuge von Methodentriangulation in den IO-YCO stellt.*

Das zweite Reflexionsfeld befasst sich mit dem Verhältnis von ethnographischer Beschreibung und videographischer Aufzeichnung. Dabei wird über eine Rezeption von Hirschauers Methodologie der Beschreibung (2001), sowie einer Bezugnahme auf die Sprachsymboltheorie von Lorenzer (1986) zunächst relativiert, dass es sich bei der ethnographischen Beschreibung um Material zweiter Klasse handele. In einem anschließenden Schritt wird diese Positionsbestimmung der Beschreibung über einen Vergleich zweier Protokolle am Material überprüft. Wir blicken hierzu zunächst auf eine ethnographische Beschreibung einer Konfliktszene in der Krippe, um die gleiche Szene anschließend über ein videographisches Protokoll zu befragen. Dabei ist die Frage leitend, welche „Bilder“ der Konfliktsituation die jeweiligen Erhebungsmethoden zeichnen und wie diese „Bilder“ erkenntnistheoretisch zu bewerten sind.

### 8.1 Die ethnographische Beschreibung: (K)ein Material zweiter Güte!

Sowohl die ethnographische Beschreibung als auch die Aufzeichnung bearbeiten das gleiche Problem der Ethnograph\*innen - das Vergessen. Während es mit der Beschreibung möglich ist, neben dem Sprachlichen auch zu konservieren was zuvor keine Sprache war, zum Beispiel die Atmosphäre im Raum und Gerüche, Gestiken oder den Klang einer Stimme (vgl. Kratz 2019), in dem sie bildhafte und sinnliche Szenen vermittelt, kann die Kamera visuell und audiographisch alles konservieren worauf sie gerichtet wird und was über akustische Wellen und Lichtreflexionen einer Digitalisierung zugänglich ist.

Trotz der jeweiligen Vorteile haben „avancierte Aufzeichnungstechniken“ (Hirschauer 2001, S. 429) die ethnographische Beschreibung in den letzten Jahren entwertet, da sie einen „naturalistischen Standard in Bezug auf Reifikation und Dekontextualisierung von ‘Daten‘“ (ebd.) gesetzt haben. Die Möglichkeit, soziale Situationen wieder und wieder in ihrer zeitlich und räumlich originären Strukturiertheit abrufen zu können, wurde dabei in Objektivität übersetzt.

Die Vorstellung, es ließe sich über die Aufzeichnung ein objektiver Zugriff auf das Soziale vollziehen, verkennt allerdings, dass das aufgezeichnete Soziale über Akteure hergestellt wird, die sich im Herstellungsprozess selbst auf eine soziale Wirklichkeit beziehen, die sie nicht in ihrer zeitlich und räumlich originären Strukturiertheit erfassen sondern über ein

Zusammenwirken aus äußeren und inneren Szenen *verstehen und konstruieren* (weiterführend Lamnek 2010, S. 31ff.). Somit greift die Videographieforschung auf eine Realität zu, die der Realität der gefilmten Akteure nicht entsprechen kann. Die aufgezeichnete soziale Realität ist nicht die Realität, in der sich Akteure erleben, bewegen und ihr Handeln strukturieren. Anders verhält es sich bei der ethnographischen Beschreibung:

„Beschreibungen haben anders als Aufzeichnungen Adressaten (...) sie müssten bei ihren Lesern Imaginationen ihres Gegenstandes erzeugen, sie mit Szene in Berührung bringen (...)“ (Hirschauer 2001, S. 442). Beschreibungen vermitteln das Soziale in einer Weise, die Rezipient\*innen eine szenische Anteilnahme ermöglicht, aus der heraus sie die Logik des Sozialen rekonstruieren können. Mit Hirschauer können wir also festhalten, dass bei der Beschreibung die Organisation des Sozialen nicht von außen objektiv *eingefangen und gezeigt*, sondern aus dem Inneren heraus, über szenische Anteilnahme *verstanden* und in Szenen *vermittelt* wird, was wiederum eine verstehende szenische Anteilnahme bei den Rezipient\*innen ermöglicht.

Diese Definition ist unmittelbar anschlussfähig an die Sprachsymboltheorie von Alfred Lorenzer, in der er schreibt: „Verstehen gründet in szenischer Anteilnahme“ (Lorenzer 1986, S. 62). In Anlehnung an Susanne Langers Begriff der „Präsentativen Symbolik“ formuliert Lorenzer aus, dass Sprache neben ihrem diskursiven zudem einen präsentativen Charakter habe, der Szenen bildhaft und sinnlich vermittelbar macht. Über Sprache lassen sich in den Rezipient\*innen innere Bilder, sprich „Szenen“ erzeugen, die eine soziale Situation aus ihrer inneren Logik heraus verstehbar machen. Im Gegensatz zur Aufzeichnung, werden diese Bilder nicht als objektive Zugriffe auf eine soziale Realität gefasst, sondern als eine Luke, durch die auf das Soziale durch innere Anteilnahme geschaut werden kann. Dabei erinnert Lorenzers Symbolverständnis an Humboldts Definition des sprachlichen Austauschs.

„Die Menschen verstehen einander nicht dadurch, [dass] sie sich gegenseitig bestimmen, genau und vollständig denselben Begriff hervorzubringen, sondern dadurch, [dass] sie gegenseitig in einander dasselbe Glied der Kette ihrer sinnlichen Vorstellungen und inneren Begriffserzeugungen berühren, dieselbe Taste ihres geistigen Instruments anschlagen, worauf alsdann in jedem entsprechende, nicht aber dieselben Begriffe hervorspringen.“ (Humboldt 1836, S. 197).

Ähnlich sieht es Hirschauer, wenn er festhält:

„Deskription und Transkription sind insofern nicht das Abbild, das man sich (anstelle eines Originals) immer wieder angucken kann, sondern die Optik, durch die man 'hindurchgucken' muss, um neue Sichtweisen zu gewinnen“ (Hirschauer 2001, S. 445).

Dass diese Vorstellung einer Beschreibung als erhellende Optik zwar eingängig, im Forschungsprozess aber nicht unproblematisch ist, können wir im Folgenden über einen Vergleich beider Materialsorten – der Beschreibung und der Aufzeichnung, diskutieren.

## 8.2 Ethnographische Beschreibung und videographische Aufzeichnung: Ein Vergleich

Wir beginnen die Erkundung mit der Frage, welche Bilder einer Konfliktsituation eine teilnehmende Beobachterin, sie soll hier Frau Khalil heißen, über ihre ethnographische Beschreibung entwirft. Unsere Überlegungen führen uns sodann zur videographischen Aufzeichnung eben dieser Konfliktszene. Der Vergleich beider Materialsorten mündet sodann in einer Diskussion:

### 8.2.1 Die ethnographische Beschreibung

Zur Erinnerung:

Wie kann sich **die beobachtende Person** während der einzelnen Sequenzen der Beobachtungsstunde gefühlt haben; und wie kann **die beobachtende Person** sich selbst und ihre Umgebung erlebt haben?

Wie ist vor diesem Hintergrund zu verstehen, dass sich die beobachtende Person in jedem Fall in der beschriebenen Weise verhalten hat? Was waren seine (ihre) Erfahrungen in diesen Situationen? Welchen Einfluss hätten diese Erfahrungen wiederum auf seine (ihre) Emotionen haben können?

Die Beschreibung der teilnehmenden Beobachtung beginnt damit, dass Frau Khalil in der Krippe ankommt und sich im Raum zu orientieren beginnt:

*„Wie im Seminar besprochen positionieren wir uns von der Eingangstür aus am rechten Eckbereich am Ende des Raumes, in der Nähe des Fensters. Der Raum wirkt für mich verwinkelter als es mir vorgestellt hatte. Beim Durchlaufen in die Ecke fühle ich mich sehr groß im Raum und ich bemerke, dass wir eher Gegenstand der Beobachtung sind. Das massive Wandstück in der rechten Hälfte des Raumes halbiert den Spielraum und stellt eine Sichtbarriere zwischen beiden Spielräumen dar.“*

Mit ihrem ersten Satz gibt Frau Khalil zu erkennen, dass sie als ausführende Kraft eines größeren Kollektivs in das Feld gegangen und bestrebt ist, einem vorab bestimmten Entwurf der Beobachtungssituation zu entsprechen. Gleichzeitig bildet sie eine Einheit mit der Videographin: *„Wie im Seminar besprochen positionieren wir uns von der Eingangstür aus am rechten Eckbereich am Ende des Raumes, in der Nähe des Fensters“*. Frau Khalil gibt sich somit als eine von zwei Personen zu erkennen, die im Auftrag handeln. Mit ihrer nächsten Zeile schildert sie die Wirkung, die der Raum, in dem sie sich befinden, auf sie hat und gibt dabei zu erkennen, dass sie sich im Vorfeld der Beobachtung bereits in ihrem mentalen Raum mit der Krippe befasst hat: *Der Raum wirkt für mich verwinkelter als es mir vorgestellt hatte*. Dass sie den Raum als verwinkelten antizipierte und dann feststellen musste, dass er tatsächlich noch *„verwinkelter“* ist, verweist auf die Sorge, im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung



bestimmte Dinge nicht sehen zu können. So stellt sich in der Interpretationsgruppe die Szene so dar, dass Frau Khalil einen Druck verspürt für die Forschung – „wie besprochen“ – gute Beobachtungen und damit einen guten Job zu machen.

Weiter beschreibt sie, dass sie sich im Raum sehr groß fühlt und dass sie bemerkt, dass sie Gegenstand der Beobachtung sei. Während sich Frau Khalil also zunächst damit befasst ob sie gut beobachten kann, beschäftigt sie nun ihre eigene Sichtbarkeit: „*sehr groß im Raum*“ und die Frage, wer hier wen beobachten kann. Dabei scheint diese Einschätzung noch mit der Frage verbunden zu sein, wie gut ihre Beobachtungen sein werden. Sie selbst ist gut sichtbar und wird beobachtet. In der Interpretationsgruppe stellen wir uns den inneren Dialog in etwa so vor: „Wie gut kann ich meinen Job machen und die kleinen Kinder, die selbst als Beobachter\*innen auftreten, im verwinkelten Raum beobachten? Werde ich meine Position, meine Perspektive und Rolle finden?“

*„Das massive Wandstück in der rechten Hälfte des Raumes halbiert den Spielraum und stellt eine Sichtbarriere zwischen beiden Spielräumen dar.“*

Dass Frau Khalil das massive „Wandstück“ als eine „Sichtbarriere“ hervorbringt zeigt dann noch einmal auf, dass sie sich sehr mit möglichen Erschwernissen der Beobachtung befasst.

Anschließend richtet sie ihren Blick auf das Beobachtungskind und schreibt ein paar Sätze über dessen Verhalten. In der oben skizzierten Lesart können wir sagen, sie beginnt ihren Job zu machen. Interessant ist nun, dass an diesen Job unmittelbar wieder Beschreibungen anschließen, die sich mit der eigenen Position im Raum befassen. *„Alle anderen Kinder beäugen uns sporadisch, außer ein Junge (...)“*. Dass es der Beobachterin unangenehm ist, von den Kindern beäugt zu werden begründet Frau Khalil etwas später wie folgt: *„Ich möchte mich uninteressant machen und habe Angst zu sehr in Interaktion mit den Kindern zu gehen“*. Als sie von einem kleinen Jungen nach ihrer Legitimation im Raum gefragt wird, sagt sie: *„Ich merke, dass ich keine bessere Antwort parat habe, als „Wir haben daran Spaß hier rumzugucken“*. In der Interpretationsgruppe befassen wir uns mit dem Ausdruck der Angst, den wir mit dem Auftrag des Forschungskollektivs in Verbindung bringen, gute Beobachtungen zu machen. Unsere Lesart, dass Frau Khalil im Raum Druck von außen zu empfinden scheint, erhärtet sich und wir überlegen, ob sich Frau Khalil neben den Kindern auch von der Erwartungshaltung des Forschungskollektivs beäugt fühlt. Dieser Lesart würde es auch entsprechen, dass es ihr selbst unangenehm ist, den Kindern mit ihrem Blick zu folgen: *„Ich empfinde es als unangenehm direkt auch in den Raum zu laufen und das Mädchen zu beobachten“*. Eine Teilnehmerin der Interpretationsgruppe interpretiert die Szene dahingehend, dass Frau Khalil ihrem Bedürfnis, das Mädchen nicht zu verfolgen, nicht nachgibt, weil ihr ihre Imagination des Forschungskollektivs selbst im Nacken sitzt. Wer beobachtet hier wen fragen wir uns? Im Text gibt uns Frau Khalil selbst die passende Antwort:

*„Jedoch spüre ich auch den Druck die Beobachtung, sozusagen parallel zur Videographie durchzuführen.“*

Im weiteren Verlauf ihrer Beschreibung soll das Gefühl „verfolgt zu werden“ und selbst eine Verfolgerin zu sein, zentral bleiben. So etwa, als sie das nächste Mal über das Beobachtungskind schreibt: *„Jedoch scheint Lea schnell zu bemerken, dass wir sie beobachten und ich stelle mir ihr Gefühl des „verfolgt werden“ ganz stark vor, wodurch ich mich sehr unwohl fühle und auch Schuldgefühle empfinde“.*

Als wir diese Zeilen lesen, entsteht in der Gruppe eine Diskussion darüber, wem das Gefühl des starken Verfolgt-Werdens zugehörig ist. Wir merken, dass es uns sehr schwerfällt, die Innenwelten in der Beschreibung auseinanderzuhalten. Ist Frau Khalil für das Gefühl verfolgt zu werden durch ihre Position im Raum (ihren Auftrag) besonders sensibilisiert oder ist es das Beobachtungskind, dass ein starkes Gefühl des Verfolgt-Werdens ausdrückt? Wir haben diese Auseinandersetzung mit der Beobachterin bis hin zu der Frage, wessen Innenräumen wir uns über die Beschreibung annähern können, hier so umfänglich nachgezeichnet, weil sie für unseren späteren Vergleich mit einer videographischen Aufzeichnung einer sich anschließenden Szene unabdingbar ist. In dieser Szene beschreibt Frau Khalil, wie das Beobachtungskind an der Seite einer Erzieherin mit anderen Kindern ein Buch vorgelesen bekommt und in eine Konfliktsituation gerät:

*„Ich glaube sie schauen sich ein Buch oder Album an. Plötzlich schreit Osman auf und ich erkenne wie Lea ihre Zähne in seinem Arm hat. (...) Obwohl ich weit weg sitze, spüre ich den stechenden Schmerz. Ich bin sehr überrascht über Leas Biss und frage mich, ob aggressives Verhalten üblich ist oder ob sie außergewöhnlich gestresst ist“*

Einen Zugang zu dieser Beschreibung finden wir zunächst über eine Irritation, die aus der Frage resultiert, die sich Frau Khalil in der Beschreibung stellt. *„Ich bin sehr überrascht über Leas Biss und frage mich, ob aggressives Verhalten üblich ist oder ob sie außergewöhnlich gestresst ist“.* Wenn wir diese Lesart im Kontext der vorherigen Beschreibungen einordnen, kommen wir zu der Gleichung, dass Frau Khalil die Beobachtung als unangenehm empfindet, sie sich als Verfolgte und Verfolgerin zugleich erlebt. Ihre Anwesenheit im Feld stresst sie und das Beobachtungskind, sodass sich Schuldgefühle bei der Beobachterin einstellen. Wenn sie, dieser Logik folgend, nun der Aggressor ist, der das Beobachtungskind „außergewöhnlich“ stresst, stellt sich die Schuldfrage auch bezüglich des Bisses. Ist ihr aggressives Verhalten üblich oder durch Frau Khalil provoziert? In der Gruppe irritiert uns diese Kausalitätslogik und wir fragen uns, wie das Beobachtungskind sich Frau Khalil gegenüber inszeniert hat, dass sie zu diesem Gedankengang kommt. Auch irritiert uns, dass Frau Khalil den „*stechenden Schmerz*“ nachempfinden kann, obwohl sie „*weit weg sitzt*“. Wie hat das Beobachtungskind

den Schmerz ausgedrückt? Durch diese Fragen an den Text werden wir neugierig auf die Videoaufnahmen und beschließen diese zur Verständniserweiterung heranzuziehen.

### **8.2.2 Die videographische Aufzeichnung**

Das Transkript der Videosequenz soll die Aufzeichnung zunächst textbasiert vermitteln:

*„Die Erzieherin Monika sitzt auf einer Couch. Neben ihr auf der Couch sitzt Osman und schaut interessiert in ein Buch, das Monika vorliest. Nachdem das Buch ausgelesen ist, steht Osman auf, um das Buch wegzulegen. Als er das Buch ins Bücherregal legt, kommentiert es das mit dem Ausruf: „fertig“ und macht mit den Händen eine Bewegung, mit der er signalisiert, dass nun nicht mehr gelesen wird. Währenddessen sehen wir im Hintergrund wie Lea das Buch wieder aus dem Regal nimmt und auf Monika und Osman zuläuft. „gucken, gucken“ sagt sie dabei und macht Anstalten, sich zu den beiden auf die Couch zu setzen. Osman zeigt nun gestisch an, dass er das nicht möchte, in dem er sich zwischen Monika und Lea positioniert und „nein“ sagt. Lea versucht ihn zunächst wegzustumpfen und beißt dann, als Osman keine Anstalten macht, den Platz frei zu geben, in seinen Arm. Osman reagiert darauf zunächst nicht. Monika sieht das, sagt „nein, hör auf!“ und kommentiert, mit einem Blick zur teilnehmenden Beobachterin: „Zum Glück nicht feste! Das war nicht tief.“ Erst als dieser Kommentar fällt, sagt Osman, mit geringem Affektniveau „aua, aua“ und zeigt auf Lea.“*

Während wir nun einerseits sehen können, dass Lea in diese Sequenz keinen sichtbaren Kontakt zur teilnehmenden Beobachterin herstellt und wir überdies sehen können, dass der Biss für die Teilnehmerin durch den Rücken von Osman verdeckt ist, bekommen wir insgesamt auch einen ganz anderen „Tatbestand“ vermittelt. Der Biss war laut Monika „nicht feste“ und „nicht tief“ und Osman zeigt auch keinen stechenden Schmerz an. Vielmehr wird er durch die schnelle und affektiv aufgeladene Intervention von Monika auf den Angriff hingewiesen. Erst nach ihrer Markierung des Bisses, greift Osman den Vorwurf auf und führt in weiter.

Wie sind diese unterschiedlichen Qualitäten nun forschungspraktisch zu verwerten?

### **8.3 Diskussion**

Zunächst bekommen wir durch den Vergleich des Materials den Eindruck vermittelt, dass es sich bei der ethnographischen Beschreibung doch um Material zweiter Güte handelt (Hirschauer 2001, S. 430). Es verzerrt nicht nur einen vermeidlich objektiven Tatbestand. Über die Umschreibung von „nicht feste“ und „nicht tief“ in einen „stechenden Schmerz“ wird der Sachverhalt nicht nach- sondern um- und überzeichnet (weiterführend Fawcett 2009). Die videographische Aufzeichnung konfrontiert uns damit, dass es in der ursprünglichen empirischen Verankerung der Szene anders war.

Während wir so zu der Annahme verleitet werden, dass die ethnographische Beschreibung etwas „falsch“ wiedergibt, lässt ein erneuter Blick auf die Beschreibung erkennen, dass im Moment der „verfälschenden“ Um- statt Beschreibung etwas zur Sprache gebracht und somit sichtbar gemacht wurde, was nicht weniger interessant und für ein Verständnis der Situation erhellend ist:

### **Zur Erinnerung und Pointierung:**

In der ethnographischen Beschreibung wird zunächst das subjektive Erleben beschrieben von Blicken, die außerhalb der Krippe liegen, verfolgt zu werden. Ebenso werden Schuldfragen Dritten gegenüber verhandelt. Interessanterweise kulminieren diese thematischen Schwerpunkte der Beschreibung in der Szene, in der Osman gebissen wird und verweisen auf ein „Wesen der Beobachtungssituation“ (Devereux 1984, S. 20).

*„Ich muss hier im Feld der Krippe meinen Job gut machen in dem ich beobachte. Dadurch stresse ich die Kinder, weshalb es zu einem Biss kommt“*, schreibt die Beobachterin im Feld.

Mit einem Blick auf die Beschreibung kommen wir in einen Austausch darüber, dass sowohl die Beobachterin, als auch die Erzieherin, Monika im Feld der Krippe indirekt unter Beobachtung stehen und von Dritten den Auftrag haben einen „guten Job“ zu machen. Die Beobachterin muss die Qualität ihrer Beschreibung vor dem Forschungskollektiv verantworten. Die Erzieherin Monika muss die Qualität ihrer pädagogischen Arbeit vor den Eltern der Kinder und dem Forschungsteam verantworten. Die eine soll den Biss genau beobachten, die andere soll den Biss verhindern. Während wir so verstehen können, warum Monika unmittelbar bewertend und vor allem, mit einem Blick zur erwachsenen Beobachterin, relativierend interveniert, verstehen wir andererseits warum Frau Khalil in einen Moment, den sie nicht gut überblicken kann eine innere Vorstellung in die Lücke des Beobachtbaren legt. Was sie nicht sehen kann, füllt sie mit eigenen inneren Bildern aus und vervollständigt so die Szene. Dabei verbindet sich die innere mit der äußeren Szene in ihrer Innenwelt – in der mentalen Struktur der Beobachterin.

So gesehen versuchen sowohl die Beobachterin als auch die Erzieherin vor den imaginierten Dritten (hier das Forschungskollektiv, dort die Eltern) einen guten Job zu machen.

Unser erster Impuls, das Material von Frau Khalil in seinem Bezug zur ursprünglich in der Empirie verankerten Szene in Frage zu stellen, wurde durch die Erkenntnis relativiert, dass ihre Beschreibung einen hermeneutischen Raum öffnet, durch den wir auf den im sozialen Raum der Krippe wirksamen Moment der Beauftragung für gute Arbeit und den damit verbundenen Druck blicken können. Zur Erinnerung: „Deskription und Transkription sind insofern nicht das Abbild, das man sich (anstelle eines Originals) immer wieder angucken kann, sondern die Optik, durch die man ‘hindurchgucken’ muss, um neue Sichtweisen zu gewinnen“ (Hirschauer 2001, S. 445).

## 9. Reflexion III „Der Leon ist ein (unverst.: ?groß?) Mann!“

*Wie ist das Verhältnis von Forschenden und Beforschten in der YCO zu fassen, wenn wir davon ausgehen müssen, dass Forschungsfelder durch die Forschung erst erzeugt werden?*

Während wir in den vorangegangenen Kapiteln reflektiert haben, *wie* die teilnehmenden Beobachter\*innen das Feld be-deutet haben und eine Verhältnisbestimmung von ethnographischer Beschreibung und videographischer Aufzeichnung weitergeführt haben, soll im Folgenden reflektiert werden, wie sich die Forschenden mit dem Forschungsfeld verbunden und es somit im Forschungsprozess erst hervorgebracht haben.

Der über Höppner (2017) in Kap 7 herausgearbeiteten Definition der gemeinschaftlichen Erschaffung des Forschungsfeldes werden wir uns über eine Transkription einer Videosequenz nähern, in der ein Dialog zwischen einer teilnehmenden Beobachterin, sie soll hier Lisa heißen, und einem etwa zweijährigen Jungen dokumentiert ist. In der Sequenz sind die Beobachterin und ein Junge zu sehen, der ganz eng neben ihr auf einem Sessel sitzt. Während die Kamera auf visueller Ebene das Interaktionsgeschehen auf dem Sessel dokumentiert, zeichnet sie einen akustischen Austausch auf, der im Off des Kamerawinkels stattfindet.

Zur Erinnerung:

1. *Welche* Differenzlinien sind in den komplexen Interaktions- und Beziehungssituationen zwischen Forschenden und Feld sowie **innerhalb der Forschungsgruppe wann** und *wo* wirksam?  
*Welche* zugeschriebene soziale Zugehörigkeit ist *wann* und *wie lange im Forschungsprozess* affektiv besetzt?
2. Wie kann sich **die beobachtende Person** während der einzelnen Sequenzen der Beobachtungsstunde gefühlt haben; und wie kann **die beobachtende Person** sich selbst und ihre Umgebung erlebt haben?

### 9.1 Das Transkript der Videosequenz

Zu sehen ist die Beobachterin Lisa, die auf einem Sessel sitzt. Neben ihr sitzt das Fokuskind Lea. Zu hören ist die Stimme einer jungen Erzieherin, die nicht zu sehen ist:

- *Hey hey hey! Mann oh Mann! Jetzt bin ich etwas sauer!*

Dann ist eine Kinderstimme eines Jungen zu hören, der scheinbar mit Schreilauten gegen das Schimpfen der Erzieherin protestiert. Immer wieder erklingen schrille Kinderstimmen, wobei nicht zu verstehen ist was die Kinder sagen. Die Beobachterin und das Fokuskind scheinen den Austausch, den die Kamera nicht einfangen kann, zu beobachten. Sie blicken in die Richtung, wie Kinozuschauer auf eine Leinwand. Dann laufen zwei Kinder zeitversetzt, aus der Ecke aus der Ermahnung der Erzieherin zu hören war, mit einem Ball in das Bild. Das

Fokuskind zeigt nun ebenfalls auf einen kleinen blauen Ball, lächelt die Beobachterin an und klettert vom Sessel herunter. Mit dem blauen Ball, den Lea aufhebt, rennt sie fröhlich davon, hin zu den anderen Kindern. Sie schaut dann immer wieder zurück zur Beobachterin und gibt ebenfalls schrille A-Laute von sich. Ein anderes Mädchen läuft indes fröhlich mit einem großen roten Ball ins Bild und fragt die Beobachterin, die weiterhin auf dem Sessel sitzt:

- *Wo ist der Yassin? Wo ist der Yassin?*

Ein zweites Kind stimmt mit ein und fragt ebenfalls: „Wo ist der Yassin?“ Die Kamera richtet sich dann wieder zentraler auf das Beobachtungskind, das mit dem kleinen blauen Ball auf dem Boden beschäftigt ist. Während wir das Beobachtungskind mit dem Ball spielen sehen, hören wir die Kinderstimme des Jungen, die vom Sessel her zu kommen scheint, sagen:

**„Der Leon ist ein (unverst.: ?groß?) Mann.“**

*Die Beobachterin fragt lachend nach:*

**„Er ist ein Mann?“**

*Was das Kind mit einem*

**„Ja““**

*erwidert und dann mit der Feststellung fortsetzt*

**„Leon ist ein Frau!“**

*Diese Aussage bleibt unkommentiert und man hört erneut ein Klopfen im Hintergrund. Dann sagt das Kind:*

**„Leon will lachen“**

*und nach einer kurzen Pause*

**„Der Leon hat sich versteckt!“**

*anschließend ruft es*

**„Leon (langgezogen), wo (langgezogen) bist du (langgezogen)?“**

## 9.2 Die Analyse

Zu sehen ist in dieser Sequenz, wie »Geschlecht« als Strukturierungsprinzip im sozialen Raum aktiviert wird. Zunächst finden wir das Wort „Mann“ im Text einer Erzieherin, wahrscheinlich als Ausdruck einer Verwunderung, die ihren Ärger über eine Handlung mitbedingt. In der Sonosphäre, dem akustischen Klangraum, der die beobachtbare Szene ummantelt, kann dieses Wort nun von den Kindern gehört werden und durch seine „präsentative Symbolik“ (Lorenzer 1986) innere Bilder wachrufen. Oder um es wieder mit Humboldt zu sagen:

„Die Menschen verstehen einander nicht dadurch, [dass] sie sich gegenseitig bestimmen, genau und vollständig denselben Begriff hervorzubringen, sondern dadurch, [dass] sie gegenseitig in einander das selbe Glied der Kette ihrer sinnlichen Vorstellungen und inneren Begriffserzeugungen berühren, dieselbe Taste ihres geistigen Instruments anschlagen, worauf alsdann in jedem entsprechende, nicht aber dieselben Begriffe hervorspringen.“ (Humboldt 1836, S. 197).

Und so ist es vielleicht kein Zufall, dass das Kind, welches der Beobachterin gegenüber sitzt zu dem Ausruf „*Der Leon ist ein (unverst.: ?groß?) Mann*“ kommt, der auf den ersten Blick völlig untermittelt im Raum platziert wird. (Später können wir erkennen, dass Leon der Junge ist, der den Ärger der Erzieherin auf sich gezogen hatte). Wir halten also zunächst fest, dass »Geschlecht« hier darüber aktiviert wird, dass das diskursive Symbol „Mann“ in seiner verbalsprachlichen Doppelfunktion (Mann als Geschlecht und Mann als Ausdruck von Verwunderung) aufgenommen und in seiner geschlechterdifferenzierenden Funktion von einem kleinen Jungen aufgegriffen wird.

Während der Ausruf „*Der Leon ist ein (unverst.: ?groß?) Mann*“ nun einerseits als eine Feststellung im Raum steht und gleichsam auf ein inneres Geschlechterkonzept des Sprechenden verweist, ist der Satz gleichzeitig als eine Praxis der Humandifferenzierung zu verstehen, die Leon als vergeschlechtlichtes und zudem als großes Subjekt hervorbringt. So gesehen können wir den Ausruf des kleinen Jungen auch als Praxis verstehen, Leon zu subjektivieren. Mit Machold (2013) lässt sich an diesen Zusammenhang erinnern:

„In dem Moment, in dem jemand angesprochen wird, wird das angesprochene Individuum als Subjekt i.S. der Ansprache hervorgebracht. Insofern ist das Subjekt, um überhaupt existieren zu können, grundlegend abhängig von der Anrede des Anderen“ (Machold 2013, S. 15).

Interessant ist nun, dass diese Einführung einer Realität via Anrufung zu einer spezifischen Reaktion der Beobachterin führt, die auf die Anrufung reagiert in dem sie die aktivierte Differenzlinie »Geschlecht« aufgreift und mit einem bestimmten affektiven Niveau belegt: „*Die Beobachterin fragt lachend nach: „Er ist ein Mann?“*“

Der Einführung einer Realität, in der Leon mit seinen zwei Jahren ein „großer Mann“ sein soll, begegnet die Beobachterin damit, dass sie in zweifacher Weise zur Korrektur auffordert. Erstens baut sie das Adjektiv „groß“ aus der Anrufung aus, wodurch die Generationengrenze

wieder eingeführt wird. Zweitens fragt sie lachend nach der Richtigkeit der Aussage, wobei durch die Hierarchie (Erwachsen-Kind) und das Verhältnis (Frage-Antwort) die Differenzlinie »Generation« aktiviert und die Fehlerhaftigkeit der Anrufung zwischen den Zeilen vermittelt wird.

### **Das unflexible und sedimentierte Geschlechter- und Generationenkonzept der Beobachterin stellt sich dem des Kindes widerständig gegenüber.**

Das Kind reagiert auf diese Aufforderung zur Korrektur nun interessanterweise nicht dahingehend, dass es den großen Mann zum kleinen Jungen relativiert. Es zeigt sich in seinem Geschlechterkonzept überraschend flexibel und bringt Leon nun mit unverändertem affektivem Niveau als Frau hervor. *„Leon ist ein Frau!“*

Dieser Ausruf bleibt von der Beobachterin nun unkommentiert und wir können sehen wie »Geschlecht« als Strukturierungsprinzip, interessanterweise im Moment einer gesteigerten Destabilisierung, durch eine Nicht-Wiederholung des Gesprochenen deaktiviert wird. Auch die weiteren Versuche mit der Beobachterin in einen Austausch über Leon, im Sinne einer subjektivierenden Anrufung von Leon zu kommen, bleiben erfolglos. Damit werden wirksame Botschaften an Leons Geschlechterkonzept gesendet, die eine Überarbeitung desgleichen fordern. Vor den Augen der Beobachterin, die eben noch affektiv auf das Kind bezogen war, wird das Kind wieder unsichtbar als es »falsch-wahr-spricht«, den Mann zur Frau macht. So wendet sich der kleine Junge nach einiger Zeit auch wieder von der Beobachterin ab und versucht direkt mit Leon in einen Dialog zu kommen indem er versucht Leon sinnlich (sichtbar) hervorzubringen: *Er sagt „Leon will lachen“ und nach einer kurzen Pause „Der Leon hat sich versteckt!“ anschließend ruft es „Leon (langgezogen), wo (langgezogen) bist du (langgezogen)?“*

Während wir die Lesart nicht ausschließen können, dass die Beobachterin den Dialog mit dem Motiv abbricht, wieder in eine passivere Beobachterrolle zu kommen, wird die These nicht entkräftet, dass die Aktivierung der Differenzlinie »Geschlecht« durch den Jungen sie zur Korrektur einlädt. So gesehen dokumentiert sich in der Sequenz die Erfahrung eines kleinen Jungen, für welche Subjektivierungspraxis die Differenzlinie »Geschlecht« **richtig** aktiviert werden **darf**.

### **9.3 Diskussion**

Die Analyse des beschriebenen Interaktionsverlaufs zwischen der Beobachterin und dem kleinen, etwa zweijährigen Jungen hat uns dafür sensibilisiert, welchen Aufforderungscharakter geschlechtsspezifische Subjektivierungspraxen haben, die einer tradierten am Körper festgemachten Differenzierungspraxis zuwiderlaufen. Während die Beobachterin in all ihren Beobachtungen sehr bemüht war, keinen Kontakt zu den Kindern herzustellen, bricht sie im Moment einer geschlechterdifferenzierenden Anrufung aus ihrem



Anspruch aus. Wir gehen davon aus, dass wir beobachten konnten, wie »Geschlecht« als dualistisches Strukturierungsprinzip am Körper festgemacht wird und das Konzept einer biologischen Geschlechtlichkeit an das Kind vermittelt wird. Da wir im Theorieseminar im Vorfeld der Erhebungen über Praktiken der Humandifferenzierung gesprochen haben, zeigt sich am Material, wie tiefgreifend körperbezogene Geschlechterkonzepte in uns verankert sind und sich in die Organisation von Interaktions- und Beziehungsmomenten zwischen Erwachsenen und Kindern einschreiben.

## **10. Abschließende Einordnung**

Die Studie „Die (Re-)Produktion von Differenz in Praxis, Forschung und Theorie am Beispiel der frühen Kindheit“ hat unser Verständnis verschwommener Grenzen im Verhältnis von Forschenden und Beforschten auf theoretisch-systematischer und methodenpraktischer Ebene erweitert. Gleichsam konnte eine Anschlussfähigkeit der Young Child Observation an die Childhood Studies über theoretische Querverweise und methodische Anpassungen vorgestellt werden. Das Szenische Verstehen wurde in das Methodenmanual der YCO implementiert und sein kulturkritisches Potential abgerufen.

In diesem abschließenden Kapitel möchten wir nun etwas Raum dafür reservieren, um nach dem Beitrag der als Lehr-Forschungs-Projekt angelegten Studie für die professionelle Entwicklung der Studierenden der Sozialen Arbeit zu fragen, die 1 Jahr an der Studie teilgenommen haben.

Wir gehen davon aus, dass die Studierenden neben einer anwendungsbezogenen Qualifizierung im Kontext empirischer Sozialforschung auf inhaltlicher Ebene lebendig und kritisch an Theorien der frühen Kindheit herangeführt wurden. Für uns entscheidender aber ist die Erkenntnis, dass die Studierenden, so haben sie es zurückgemeldet, durch die Erarbeitung des forschenden Verhältnisses (Forschende-Beforschte) auch etwas über das pädagogische Verhältnis (Sozialarbeiter-Adressat) erfahren haben. Ein Vergleich der Verhältnisse soll diesen Lernerfolg vermitteln.

Als Ethnografen waren sie mit dem Problem befasst, dass sie, wenn sie losziehen um „fremde Kulturen“ zu beschreiben, immer wieder Dimensionen des Sozialen, die nicht-sprachlich sind, in Sprache übersetzen müssen. Sie müssen in Worte fassen, wie Kinder sich anschauen, wie sie sich bewegen, welche Atmosphäre im Raum herrscht, wie es riecht und sie müssen auch in Worte fassen wie etwas geklungen hat. Kurz: sie müssen die Schweigsamkeit des Sozialen zur Sprache bringen. Sie müssen übersetzen und dabei manchmal die ganze Sinnesebene wechseln. So beschreiben sie beispielsweise die Farbe eines Raumes als warm, wobei sie das Visuelle in etwas Thermorezeptives übersetzen. Sie schreiben aber auch von großen Gegenständen, die dröhnend im Raum stehen. Dabei übersetzen sie das Visuelle in etwas Akustisches (vgl. zur synästetischen Beschreibung Uhlig 2018, S. 350). Wenn sie das gut machen, können wir uns als Leser\*innen über das Lesen der Beschreibung ein Bild vom Sozialen auch in seinen nicht-sprachlichen Dimensionen machen. Was die Studierenden dabei beschäftigte, war die Frage, wie in ihrer Beschreibung das Verhältnis von Rekonstruktion und Kreation zu fassen ist, wenn die beschreibende Person das Beobachtbare nicht nur in eigene Wort fasst, sondern sogar im Möglichkeitsraum sinnlicher Wahrnehmung das Genre wechselt.

Kurz – ihr Text ist das Produkt des Beschreibenden und nicht die Selbstaussage des Beschriebenen:

„Nicht die Untersuchung des Objekts, sondern die des Beobachters eröffnet uns einen Zugang zum Wesen der Beobachtungssituation“ (Devereux 1984, S. 20).

Mit einem Gedankenexperiment aus der „Wir-Perspektive“ wollen wir nun verbildlichen, was die Studierenden aus der Methodologie der Beschreibung und ihren forschungspraktischen Erfahrungen für ihre Frage an das pädagogische Verhältnis und einer reflexiven Professionalität ableiten konnten.

Wenn wir als Ethnolog\*innen losziehen um die Kinder zu beschreiben, dann sind wir mit nicht mehr ausgerüstet als mit all unseren Sinnen. Mit unseren Sinnen am Körper begeben wir uns in den Sozialraum, in dem sich die Kinder aufhalten. Dabei wissen wir, dass uns die Kinder, die wir in ihrer Kultur beschreiben werden, fremd und vertraut zugleich sind. Vertraut, weil wir selbst Kinder waren, fremd, weil wir keine Kinder mehr sind und auch damals nicht die gleichen Kinder waren.

Während wir uns den zu beschreibenden Kindern nähern, nehmen wir, noch bevor wir auf die Kinder treffen, Gebäude, Zäune, den Vorgarten, den Flur u.ä. wahr. Sie senden uns in einer bestimmten Art und Weise nicht-sprachliche Botschaften. Diese Botschaften, die vom Sozialraum ausgehen, sind uns nicht immer bewusst, sie sind aber immer wirksam. Um es mit Piaget zu sagen: Die Botschaften gehen in uns ein und organisieren im Spiel von Akkommodation und Assimilation unsere Wahrnehmungsschemata. Kurz – es baut sich eine bestimmte innere und nur in Teilen reflektierbare Erwartungshaltung in uns auf, die zudem mit unseren Theorien über Kinder korrespondiert.

Vor der Krippe angekommen, vollzieht sich dieser nicht-sprachliche Dialog zwischen uns und dem Feld weiter. Die Tür, vor der wir nun stehen, die Anzahl und die Anordnung von Klingeln – sie alle sind menschliche Ausdrucksformen und teilen uns etwas mit. Sie geben Auskunft ohne zu sprechen. Noch bevor wir klingeln, sich die Tür öffnet und die Kinder die Chance haben sich über ihre Organisation ihres Alltags und Texte selbst auszuweisen, sind unsere Wahrnehmungsschemata vom Feld berührt und ausgerichtet worden, sind wir für bestimmte Facetten des Feldes sensibilisiert und für andere nicht. Gleichsam wirken die Theorien der Kindheit und unsere Narrative der Kindheit wirkmächtig in die Erkundung des Feldes hinein. Pointiert können wir sagen, dass sich ein Teil des Bildes der Kinder, die wir beschreiben werden, bereits aufgebaut hat, bevor wir sie das erste Mal sinnlich wahrnehmen konnten. Wie lässt sich diese Verhältnisbestimmung auf die Soziale Arbeit übertragen?

Wenn wir uns vorstellen, dass wir als Sozialarbeiter\*innen zum Beispiel im Rahmen der Erziehungshilfe in das Feld gehen, um beispielsweise im Rahmen einer Familienberatung so

etwas hochkomplexes wie „Erziehungsfähigkeit“ zu attestieren, dann sind wir wieder ausgestattet mit all unseren Sinnen und unserem biographischem Material – dieses Mal aber auch mit unserem Theorie- und Methodenkorpus der Sozialen Arbeit und einem Mandat ausgerüstet. Während wir auf dem Weg zur Familie nun die gleichen Erfahrungen machen und den gleichen Prozessen unterliegen (das Feld übt seine Wirkung auf uns aus – die Familie ist mir fremd und vertraut zu gleich), melden sich unser fachlicher Wissenskorpus ebenso wie das Mandat „Erziehungsfähigkeit attestieren“ zu Wort und strukturieren unsere Erwartungshaltung an die Familie vor. Auf dem Weg dahin baut sich ein Bild der Familie auf, noch bevor die Familie die Chance hat, sich zu entwerfen. So halten wir abschließend fest:

1. Die Anleihen in der Methodologie der Ethnographischen Beschreibung und ihre forschungspraktischen Erfahrungen führen den Studierenden vor Augen, dass Sozialarbeiter\*innen in ihren Beschreibungen (Falldokumentationen/ Diagnosen/ Einschätzungen) kein Abbild ihrer Adressat\*innen zeichnen, sondern ein Bild ihrer Adressat\*innen produzieren.
2. Sie agieren und dokumentieren nicht in einem Fall, der außerhalb von ihnen liegt, sondern in einem Fall, der durch die gegenseitige Bezugnahme aufeinander erst konstituiert wird.
3. Die prinzipielle und unauflösbare Verflechtung im pädagogischen Fall fordert eine reflexive Auseinandersetzung mit den eigenen Anteilen der Hervorbringung und der Entwicklung des Falls.
4. Letztlich kann sie die Teilnahme an dem Forschungsprojekt auch daran erinnern, dass vor den zu erwerbenden selbstreflexiven Kompetenzen die **Neugierde** am Dialog als Medium der Selbstauskunft stehen muss.

## 11. Aufstellung der Mittelverausgabung im Projektjahr 2018-2019

N.N.

### Literaturverzeichnis

- Argelander, H. (1999): Das Erstinterview in der Psychotherapie. 6., unveränd. Aufl. Darmstadt: (Primus-Verl.)
- Betz, T., Bollig S., Joos M., Neumann S. (Hg.) (2018): Institutionalisationen von Kindheit. Childhood studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel: Juventa Verlag.
- Boldt, G. (2015): Psychoanalysis. Oxford Bibliography of Childhood Studies. Oxford, UK (Oxford University Press).
- Bourdieu, P. (1993): Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, E. & Fuchs, M. (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main (Suhrkamp), 365-374.
- Damasch, F. (2001): Die innere Erlebniswelt von Kindern alleinerziehender Mütter. Eine Studie über Vaterlosigkeit anhand einer psychoanalytischen Interpretation zweier Erstinterviews. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel).
- Damasch, F. & Quindeau, I. (2014): Männlichkeiten. Wie weibliche und männliche Psychoanalytiker Jungen und Männer behandeln. Fallgeschichte, Kommentare, Diskussion. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Steinhardt, K. et al. (2008): Zweisamkeit oder Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D. & Damasch F. (Hg.): Triangulierung. Lernen, Denken und Handeln aus psychoanalytischer und pädagogischer Sicht. 1. Aufl. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel), 85–109.
- Datler, W., Datler, M. & Funder, A. (2010): Struggling against feelings of becoming lost: A young boy's painful transition to day care. *International Journal of Infant Observation*, 13 (1), 65-87.
- Datler, W., Fürstaller, M. & Ereky-Stevens, K. (2011): Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung. Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen. In: Kißgen, R. & Heinen, N. (Hg.): Familiäre Belastungen in früher Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Datler, W.; Hover-Reisner, N.; Fürstaller M.; Datler M. (2014). Young Child Observation used as a research tool: Investigating toddlers' developments in a day care nurseries. In: Simonetta M.G. Adamo und Margaret Rustin (Hrsg.): *Young Child Observation. A Development in the Theory and Method of Infant Observation*. London: Karnac Books (The Tavistock Clinic Series), S. 274–294.
- Devereux, G. (1984): Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften. Frankfurt am Main (Suhrkamp).
- Diem-Wille, G. & Turner, A. (Hg.) (2012): Die Methode der psychoanalytischen Beobachtung. Über die Bedeutung von Containment, Übertragung, Abwehr und anderen Phänomenen in der psychoanalytischen Beobachtung. Wien (Facultas).
- Diem, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017): Differenz - Ungleichheit - Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden (Springer VS).
- Fatke, R. (1995): Das Allgemeine und das Besondere in pädagogischen Fallgeschichten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 41 (5), 681-695.
- Fawcett, M. (2009): Learning through child observation. London (Kingsley).

- Fried, L. & Büttner, C. (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim (Juventa).
- Funder, A. (2009): Zur Bedeutung von Übergangsobjekten als Trennungshilfe für Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 34 (4), 432-459.
- Heinzel, F. (2000): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim (Juventa).
- Heiss, E. (2010): Allein auf weiter Flur. Über die Bedeutung von fixen Strukturen im Alltag des Kindergartens und in Beziehungen. Eine Einzelfallstudie über einen zweijährigen Jungen. Saarbrücken (VDM-Verlag).
- Honig M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim (Juventa).
- Höppner, G. (2017): Geschlecht verkörpern: Zur Untersuchung von Embodiment in der empirischen Sozialforschung. In: Kraus, A., Budde, J., Hiege M. & Wulf, C. (Hg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Bad Langensalza (Belz Juventa), 192-201.
- Hirschauer, S. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zeitschrift für Soziologie 30 (6), 429-451.
- Hirschauer, S. (2017). Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswirt (Velbrück Wissenschaft).
- Hollway, W. & Froggett, L. (2013): Researching In-between Subjective Experience and Reality. In: Historical Social Research 144 (38), 140-160.
- Huftless, E. & Zach, B. (2017): Queering Psychoanalysis. Psychoanalyse und Queer Theorie.– Transdisziplinäre Verschränkungen. Wien (Zaglossus).
- Humboldt, W. von (1836): Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Berlin (Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaft).
- Köhler-Weisker, A. (1980): Teilnehmende Beobachtung der frühen Kindheit in der psychoanalytischen Ausbildung. In: Psyche (34) 625–651.
- König, H.-D. & Lorenzer, A. (2000) (Hg.): Kulturanalysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt am Main (Fischer).
- König, A. (2013). Videographie. In: Stamm, M.; Edelmann, D. (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 817-830). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- König, J., Burgmeister, N., Brunner, M., Berg, P. & König H.-D. (Hg.): Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung. Wiesbaden (Springer VS)
- Kratz, M. (2016): Das psychosoziale Erleben des Jungen in der Familie. Differenzenerfahrungen und die körpernahe Formung des Selbst. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel).
- Kratz, M; Ruth, J. (2016): Einführung in die Tiefenhermeneutik. In D. Katzenbach (Hg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sonderpädagogik. Stuttgart (Kohlhammer) 241-253.
- Kratz, M. (2019). Zur Aktualität des Subjekts in der psychoanalytischen Familien und Geschlechterforschung. Reflexionen einer interdisziplinären Familienbeobachtungsstudie. Tagungsband der DGFE Kommission Psychoanalytische Pädagogik. 122-137.
- Kratz, M. (angenommen 2019). Geschlechterdifferenzierungen im Kinderzimmer. In: AKJP Heft XY, Frankfurt am Main (Brandes & Apsel): XY-XY

- Laimböck, A. (2015): Die Szene verstehen: Die psychoanalytische Methode in verschiedenen Settings. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel).
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 5. Aufl. Weinheim, Basel: (Beltz).
- Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung – „Empathietraining“ oder empirische Forschungsmethode? In: Analytische Kinder- und Jugendpsychotherapie, 31 (108), 399-417.
- Li, L., Quiñones, G. & Ridgway A. (2017): A Wholeness Approach to Babies' and Toddlers' Learning and Development. In: Ders: Studying Babies and Toddlers. Relationships in Cultural Contexts. Singapore (Springer), 1-12.
- Lorenzer, A. (1986): Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H.-D. & Lorenzer, A. (Hg.). Kulturanalysen. Psychoanalytische Studien zur Kultur. Frankfurt am Main (Fischer), 11-98.
- Lorenzer, A., & Görlich, B. (2013): Einleitung. In Dies.(Hg.): Sigmund Freud. Das Unbehagen in der Kultur und andere kulturtheoretische Schriften (3. Aufl.). Frankfurt am Main (Fischer Taschenbuch Verlag). 7–28.
- Machold, C. (2013): Kindheit und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden (Springer ).
- Mey, G. (2001): Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. Review Essay: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange, Hans R. Leu (Hrsg.) (1999). Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung / Friederike Heinzl (Hrsg.) (2000). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive [48 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 2(2), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0102160>.
- Mey, G. (2018): Entwicklungspsychologie der Kindheit und Childhood Studies als Forschung „aus der Perspektive von Kindern“. Ansätze, Abgrenzungen, Annäherungen. In: Kleeberg-Niepage, A. & Rademacher, S. (Hg.): Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. Wiesbaden (Springer VS).
- Mills R. (2002): Perspectives of childhood. In: Mills J. & Mills R. (Hg.). Childhood Studies. A reader in perspectives of childhood. London (Routledge), 7-39.
- Music, G. (2010): Struggling with cultural prejudice while observing babies socio-centric and egocentric positions. In: Infant Observation 2 (13), 189-208.
- Rustin, M. J. (2002): Looking in the right place: Complexity theory, psychoanalysis and infant observation. In: International Journal of Infant Observation 5 (1), 122-144.
- Rohde-Dachser, C. (2018): Wie sich die Geschlechterbeziehung in den letzten 100 Jahren verändert hat und warum es so schwierig ist, darüber innerhalb der Psychoanalyse ins Gespräch zu kommen. Über eine Geschichte von Verletzungsverhältnissen. In: Psyche - Z Psychoanal 72 (Heft 7), 521-548.
- Rohde-Dachser, C. et al. (1993): »Mutter« und »Vater« in psychoanalytischen Fallvignetten. Über einige latente Regeln im Diskurs der Psychoanalyse. In: Psyche - Z Psychoanal 47 (Heft 7), 613-646.
- Rohrmann, T. (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München (Dt. Jugendinst).
- Rousseau, J.-J. (1762/2004): Émile oder über die Erziehung. Nachdr. Stuttgart (Reclam).

- Schaich, U. (2011): Schwierige Übergänge. Trennungserfahrungen, Identität und Bildung in der Kinderkrippe Risiko- und Bewältigungsfaktoren aus interkultureller Perspektive. 1. Aufl. Frankfurt am Main (Brandes & Apsel).
- Skogstad, W. (2004): Psychoanalytic observation: The mind as research instrument. *Organisational & Social Dynamics* 4 (1), 67– 87.
- Trunkenpolz, K., Funder, A. & Hover-Reisner, N. (2010): „If you want to ‘see’ the unconscious, one can find it in the setting of Infant Observation...”. Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. *Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik*. Gießen (Psychosozial Verlag), 167-208.
- Thew, N. (2002): Race, class, gender. In: Mills J. & Mills R. (Hg.): *Childhood Studies. A reader in perspectives of childhood*. London (Routledge), 131-145.
- Uhlig, T. D. (2018): Schmutz in Weiß. Zum Erleben des IG-Farben-Campus. In: König, J., Burgmeister, N., Brunner, M., Berg, P. & König H.-D. (Hg.): *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung*. Wiesbaden (Springer VS), 347-366.
- Vogt, F., Nentwich, J. & Tennhoff, W. (2015): Doing und Undoing Gender in Kinderkrippen: Eine Videostudie zu den Interaktionen von Kinderbetreuenden mit Kindern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 37, 227-247.