

Susanne Vogl

Interviews und Gruppendiskussionen mit Kindern führen

Eine praxisorientierte Einführung

2. Auflage

Die Autorin

Dr. Susanne Vogl ist Professorin für Soziologie mit Schwerpunkt quantitative und qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen auf der Forschung zu qualitativen, quantitativen und »mixed« Methoden, insbesondere auf den Spezifika verschiedener Befragungsformen bei verschiedenen Zielgruppen. Inhaltlich befasst sie sich mit Themen der Familien- und Kindheitsforschung, Jugend- und Bildungssoziologie sowie der Übergangsforschung.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-9042-0 Print
ISBN 978-3-7799-9043-7 E-Book (PDF)

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein klimaneutrales Unternehmen (ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

1	Einleitung	7
2	Kinder in der Sozialforschung	9
2.1	Kindern eine Stimme geben	9
2.2	Methodische Zugänge zur kindlichen Perspektive	10
2.3	Herausforderungen bei der Erfassung der kindlichen Perspektiven	12
3	Entwicklung der Fähigkeiten von Kindern	14
3.1	Entwicklung interaktiver Fähigkeiten	15
3.2	Entwicklung verbaler Fähigkeiten	21
3.3	Entwicklung kognitiver Fähigkeiten	34
3.3.1	Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung	35
3.3.2	Gedächtnis	39
3.3.3	Logisches Denken und Schlussfolgern	43
3.3.4	Abstraktes und hypothetisches Denken	46
3.4	Überblick: Alterstypische Entwicklung	51
4	Methodologische Grundlagen und Erkenntnismöglichkeiten von Befragungen	52
4.1	Interviews	52
4.1.1	Interviews als soziale Situation	52
4.1.2	Arten von Interviews	54
4.1.3	Standardisierte Befragungen	55
4.1.4	Qualitative Befragungen	61
4.1.5	Methodische (Weiter-)Entwicklungen	66
4.2	Gruppendiskussionen	70
4.2.1	Methodologie von Gruppendiskussionen	70
4.2.2	Gruppendiskussionen mit Kindern	72
4.3	Techniken in Interviews und Gruppendiskussionen	76
4.3.1	Kommunikationsunterstützende und -anregende Hilfsmittel	76
4.3.2	Projektive und assoziative Verfahren	80
4.4	Datenqualität bei der Befragung von Kindern	83
4.5	Überblick: Was sind die Besonderheiten bei Kindern als Befragten?	88
5	Planung und Durchführung von Interviews und Gruppendiskussionen mit Kindern	90
5.1	Ethische Überlegungen	90
5.2	Methodenwahl	97
5.3	Anbahnung der Interviews und Gruppendiskussionen	98
5.4	Organisatorische Vorbereitung	102

5.5	Durchführung von Befragungen	106
5.5.1	Leitfaden und Ablaufphasen von Interviews und Gruppendiskussionen	106
5.5.2	Frageinhalt und -formen	112
5.5.3	Gesprächsführung in Interviews und Gruppendiskussionen	120
5.5.4	Interviewende und Moderierende	128
5.6	Überblick: Planung und Durchführung	131
5.7	Ausblick: Auswertung und Interpretation	132
6	Schlussbetrachtung und Überlegungen für die Praxis	135
	Literaturverzeichnis	138



1 Einleitung

Dieses Buch stellt einen praxisorientierten Leitfaden für die Befragung von Kindern anhand von Interviews und Gruppendiskussionen zur Verfügung. Ziel ist es, Möglichkeiten und Grenzen von Befragungen mit Kindern aufzuzeigen, um für ein konkretes Forschungsprojekt informierte und gut begründete Entscheidungen in allen Phasen des empirischen Forschungsprozesses treffen zu können. Dafür werden aus multidisziplinärer Perspektive Erkenntnisse, insbesondere aus Soziologie, Psychologie und Pädagogik, miteinander verbunden, um die Verhaltensweisen und Fähigkeiten von Kindern in unterschiedlichen Altersphasen näher zu beleuchten. Daraus werden Erkenntnis- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie Implikationen für die Planung und Durchführung von Befragungen in dieser Zielgruppe abgeleitet.

Prinzipiell steht der Kindheitsforschung das gesamte Methodenrepertoire der empirischen Sozialforschung zur Verfügung, zusätzlich wurden auch Methoden weiterentwickelt bzw. neue Methoden und Methodenkombinationen angewandt. Jedes dieser Verfahren bringt spezifische Vor- und Nachteile mit sich und ermöglicht es, unterschiedliche Perspektiven auf kindliche Lebenswelten zu gewinnen. Da Befragungen im weiteren Sinne in der empirischen Sozialforschung eine zentrale Rolle einnehmen, fokussieren sich die Ausführungen hier darauf und berücksichtigen dabei sowohl stärker als auch wenig standardisierte Zugänge, sowie Einzelinterviews und Gruppendiskussionen.

Eine Schwierigkeit bei diesem Unterfangen liegt damit einerseits bei der Bandbreite an Befragungsmethoden und -techniken, andererseits bei der Breite des Altersspektrums, das unter „Kinder“ oder „Kindheit“ gefasst wird. Was für Fünfjährige angemessen ist, ist es eventuell nicht für Elfjährige. Daher wird versucht, Entwicklungen im Kindesalter bis zum vollendeten 12. Lebensjahr nachzuzeichnen. Das entspricht einer Definition von Kindheit anhand des kalendarischen Alters. Es sei kritisch darauf verwiesen, dass das kalendarische Alter nur ein Stellvertreter für psychologisches und soziales Alter ist, wodurch Altersangaben nicht ganz strikt zu verstehen sind. Sofern dies möglich ist, wird auch ein Ausblick auf die weiteren Veränderungen im Jugendalter gegeben.

Grenzen dieses Buches liegen klar darin, dass keine Kochbuchrezepte geliefert werden können. Die Wahl und Ausgestaltung von Befragungen hängen stark von der theoretischen und forschungspraktischen Orientierung der Forschenden ab, selbstverständlich auch von der inhaltlichen Fragestellung. Unterschiedliche Erhebungsinstrumente erfassen Unterschiedliches. Daher lassen sich keine methodischen Standards und Regeln aufstellen, die auf jede Fragestellung und jede Altersgruppe von Kindern passt. Dennoch gibt es bestimmte Faustregeln, die man für das Design einer eigenen Studie berücksichtigen kann, selbst wenn sie nicht immer eins zu eins übertragbar sein sollten. Der hier angebotene Überblick über die altersspezifische Entwicklung von befragungsrelevanten Fähigkeiten soll helfen, für den eigenen Forschungskontext und die Planung und Durchführung von Interviews und Gruppendiskussionen mit Kindern begründete Schlussfolgerungen treffen zu können.

Jeder Versuch einer praktischen Anleitung läuft Gefahr zu vereinfachen oder zu stark zu abstrahieren. Außerdem können beim Versuch altersspezifische Tipps zu geben, individuelle Unterschiede innerhalb einer Alterskategorie nicht ausreichend thematisiert werden. Auch wenn sich das methodische Vorgehen nie unabhängig von der inhaltlichen Fragestellung begründen lässt, so versuche ich ein Bewusstsein für altersspezifische Fähigkeits- und Verhaltensmuster zu schaffen, um dann für die jeweilige inhaltliche Fragestellung entsprechende Anpassungen im Forschungsdesign treffen zu können. An mehreren Stellen sind zur Verdeutlichung Zitate aus eigenen Studien (Kapella et al., 2022; Vogl, 2005, 2012a) oder praktische Beispiele aus anderen Forschungen wiedergegeben, die mit einer Linie auf der linken Seite gekennzeichnet sind. Werden Transkripte zitiert, findet sich zuerst das Kürzel der Interinterviewperson, das Alter, Geschlecht und Interviewmodus. Jeweils am Ende eines Kapitels findet sich außerdem in einem grauen Kasten eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Punkte des vorausgehenden Abschnittes sowie weiterführende Literaturhinweise.

Zum **Aufbau dieses Buches**: Zunächst werden in Kapitel 2 Herausforderungen diskutiert, denen man sich stellen muss, wenn Kinder zu Informantinnen und Informanten über ihre Lebenswelt werden. Kapitel 3 skizziert für Befragungen relevante Fähigkeiten in unterschiedlichen Altersstufen. Die Kenntnis der Fähigkeiten ist entscheidend für die Auswahl bzw. Ausgestaltung einer Befragung und einer realistischen Einschätzung der Erkenntnismöglichkeiten. Die methodischen und methodologischen Grundlagen unterschiedlicher Befragungsformen werden in Kapitel 4 erörtert und verschiedene Varianten von Befragungen mit den dazugehörigen Vor- und Nachteilen aufgezeigt. Abgeleitet aus den Erkenntnissen zu kindlichen Fähigkeiten werden in diesem Zusammenhang die jeweiligen Erkenntnismöglichkeiten diskutiert. Im Kapitel 5 werden Tipps für die praktische Umsetzung von Interviews und Gruppendiskussionen mit Kindern gegeben.

Zielgruppe dieses Buches sind Studierende der Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie empirisch Forschende, die Befragungen mit Kindern planen und durchführen möchten.

2 Kinder in der Sozialforschung

2.1 Kindern eine Stimme geben

Am Ende des letzten Jahrhunderts ging ein Wandel des gesellschaftlichen Bildes des Kindes vom werdenden Erwachsenen hin zum selbstständigen Subjekt mit einer Veränderung in der Kindheitsforschung einher. Kinder werden als selbstständige Akteure mit Agency („actors in their own right“), als aktive (Ko-)Konstrukteure der gesellschaftlichen Wirklichkeit wahrgenommen und nicht mehr als „unvollständige“ Erwachsene bzw. als „Entwicklungswesen“ (Heinzel, 2025b, S. 31). Ausdruck dieses gewandelten sozialen und politischen Kindheitsverständnisses, das nicht erst seit der UN-Kinderrechtskonvention den Kindern eine eigene kindgerechte Partizipation an allen gesellschaftlich relevanten Bereichen zugesteht, ist die Erforschung der Sicht der Kinder auf ihre eigene Lebenswelt. Proxy-Interviews, das heißt Interviews mit „Stellvertretenden“ gelten als ungenügend, gerade wenn es um die Meinungen, Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern selbst geht. Insbesondere ältere Kinder haben ein Eigenleben, das Eltern häufig verborgen bleibt (Lipski, 2000).

Kinder haben eine Stimme. Sie haben Meinungen, beobachten, urteilen und haben einen wesentlichen Einfluss darauf, wie Familien und Haushalte funktionieren, sie gestalten ihre sozialen Beziehungen (mit) und entwickeln eigene Muster der Verarbeitung der Lebenswelt (Heinzel, 2025a). Will man also kindliche Bedürfnisse erfassen, genügt es eben nicht, diese durch die Sicht von Erwachsenen zu definieren. Diese Sichtweise negiert selbstverständlich nicht, dass Bedürfnisse und Bewertungen von Kindern insbesondere durch ihre Eltern mitgeprägt werden.

Ein gutes Beispiel dafür, dass man Kinder jedenfalls bei bestimmten Fragestellungen selbst befragen sollte, ist eine Untersuchung zum Fernsehverhalten. Elterninterviews würden zu durch soziale Erwünschtheit verzerrten Ergebnissen führen. „Der Grund dafür ist, dass in der Öffentlichkeit ein kulturkritisch und bewahrpädagogisch beeinflusster Diskurs geführt wird, demzufolge Kinder ‚zu viel‘ fernsehen und/oder durch den Konsum von Sendungen gefährdet werden können, die nicht eigens für sie produziert sind. Eltern vermeiden es deshalb häufig, ihre Kinder als ‚Fernsehfans‘ zu ‚outen‘. Sie vermuten beim Interviewpartner Rückschlüsse auf mangelnde Erziehungsleistungen oder gar ein Versagen vor den Fernseh Wünschen ihrer Kinder“ (Paus-Haase, 1998, S. 121).

Die Gründe, warum Kinder selbst zu ihrer Lebenswelt befragt werden sollen, können folgendermaßen zusammengefasst werden (Zill, 2001):

- Kinder können am besten über ihre subjektiven Eindrücke, Bedürfnisse und Gedanken Auskunft geben. Allerdings ist es eine Sache, dass Kinder diese Dinge wissen, aber eine andere, dass Kinder sie in einer Befragung mitteilen (können).
- Eltern wissen über manche Bereiche aus der Lebenswelt ihrer Kinder nur unzureichend Bescheid. Dies nimmt mit dem Alter der Kinder zu: Den Eltern bleiben immer mehr Lebensbereiche verborgen.
- Gerade im Hinblick auf Freundschaftsbeziehungen, Gleichaltrigenbeziehungen und -inflüssen, Ängste und Sorgen aber auch abweichendes Verhalten und gesundheitsbezogene Erfahrungen sind Kinder selbst die besseren Informantinnen und Informanten.

Wandel des gesellschaftlichen Bildes von Kindern

2.2 Methodische Zugänge zur kindlichen Perspektive

Gerade weil viele Fragen der Kindheitsforschung nur beantwortet werden können, „wenn man Kindern zusieht und zuhört“ (Heinzel, 2025b, S. 28), stellt sich die Frage nach dem methodischen Zugang zu kindlichen Lebenswelten. Das Zentralproblem der neuen Kindheitsforschung liegt in der Erfassung der kindlichen Perspektive. Wenngleich die Notwendigkeit der Beteiligung von Kindern an Forschung über ihre Lebenswelt erkannt ist und Ansätze zur methodischen Umsetzung dieser Forderung zu finden sind, so gibt es doch eine Reihe ungelöster Probleme und offener Fragen was Erhebung und Interpretation von Aussagen von Kindern angeht. Außerdem erfordert Forschung mit Kindern aus methodologischer als auch ethischer Sicht besondere Aufmerksamkeit (Morrow & Richards, 1996). Für die Konzeption von Forschung mit Kindern, müssen spezifische interaktive, psychologische, kognitive und verbale Fähigkeiten genauso berücksichtigt werden, wie die Schwierigkeiten erwachsener Forschenden, sich selbst in die Position von Kindern zu versetzen (Lund et al., 2016). Besonderheiten müssen in einem ersten Schritt näher definiert werden, um sie dann bei der Planung und Durchführung von Befragungen sowie der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

Erwachsenen-
perspektive und
Repräsentationsdilemma

Des Weiteren muss berücksichtigt werden, dass Kindheitsforschung immer über Erwachsene vermittelt und (vor-)strukturiert ist. Kindheit wird erstens aus der eigenen Erwachsenenperspektive und zweitens bezugnehmend auf die eigenen Kindheitserinnerungen wahrgenommen (Mey, 2005a). In diesem Zusammenhang fällt der Begriff „Repräsentationsdilemma“ (Joos & Alberth, 2022), der eine machtkritische und postkoloniale Perspektive aufgreift und über eine Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen hinausgeht. Dabei ist nicht nur die Rolle von Erwachsenen im Forschungsprozess kritisch zu reflektieren, sondern aus intersektionaler Perspektive auch andere Machtstrukturen.

„Die Legitimität der Repräsentation von Kindern in der Forschung zu Kindheit und Kindern – und damit je nach Position das Sprechen mit und von Kindern und Kindheiten sowie von und über Kinder und Kindheiten – muss stets aufs neue organisiert und reflektiert werden (...) Dies ist eine zentrale Sollbruchstelle für die Umsetzung forschungsethischer Prinzipien in der Kindheitsforschung, die eine Diskussion über Forschungsethik in der Kindheitsforschung notwendig macht (James 2001)“ (Joos & Alberth, 2022, S. 9).

Methodische Zugänge als solche, Forschungsfragen genauso wie Methodenentscheidungen, sind meist aus Erwachsenenperspektive entstanden (einen Gegenpol zu dieser Praxis versuchen partizipative Ansätze zu setzen, vgl. z. B. Prengel & Storck-Odabasi, 2025; Wöhrer et al., 2017). Diese Bezogenheit von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern muss methodologisch kritisch reflektiert werden, denn Methoden konstruieren ihren Gegenstand (Heinzel, 2025a). Sie sind also keine neutralen Werkzeuge (Vogl, 2021) und Forschungssituationen sind durch ein Generationenverhältnis gerahmt, genauso wie durch das Wissenschaftssystem – Erkenntnisse sind nicht ohne Berücksichtigung dieser Rahmung zu interpretieren.

„Forschungssituationen mit Kindern sind von einer doppelten konstituierenden Rahmung geprägt: Zum einen lässt sich Forschung von Erwachsenen mit Kindern nicht von einer generational bedingten Rahmungshoheit befreien, die über eine asymmetrische bzw. hierarchisch angelegte Beziehungsstruktur zwischen Erwachsenen und Kindern bzw. eine als natürlich unterstellte generationale Ordnung legitimiert wird. Zum anderen handelt es sich bei Wissenschaft und Forschung um eine gesellschaftliche Institution, die ebenfalls mit spezifischen Rollen und Verhaltenserwartungen verknüpft ist“ (Nentwig-Gesemann, 2022, S. 84).

Für Erwachsene als Zielgruppe steht ein gut entwickelter Methodenkanon zur Verfügung, auf den jedoch in der Kindheitsforschung nur bedingt zurückgegriffen werden kann – oder jedenfalls nicht unhinterfragt von einer Übertragbarkeit ausgegangen werden kann –, da bei der Forschung mit Kindern andere Voraussetzungen gegeben sind. Dies betrifft zum einen anders gelagerte Fähigkeiten, vor allem kognitive, verbale und soziale, zum anderen das generationale Verhältnis von Kindern und Erwachsenen. Es gilt: Je jünger die Kinder sind, desto stärker unterscheiden sich ihre Fähigkeiten und Bedürfnisse von denen Erwachsener und desto größer dürfte die Diskrepanz in Verhaltensweisen und Deutungen zu erwachsenen Forschenden sein. Folglich sind gerade für jüngere Kinder größere Anpassungen erforderlich oder es müssen spezifische Methoden für die Forschung mit Kindern entwickelt werden. Aber: Kinder sollten nicht durch die Abweichung von Erwachsenen definiert, sondern in ihren Eigenheiten ernstgenommen werden. „Die Frage sollte nicht heißen, was Kinder ‚noch nicht‘ können, sondern wie sie ihre Welt wahrnehmen und bewältigen und wie wir (methodisch) Zugang zu ihrer Perspektive gewinnen können“ (Vogl & Fuhs, 2025, S. 126).

Methodenkanon
für Erwachsene

Die Unterscheidung bzw. das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen ist nicht die einzige Herausforderung bei Methodenentscheidungen in der Kindheitsforschung: Eine weitere besteht darin, dass innerhalb der Alterskategorie „Kind“ – die Kleinkinder und Teenager umfasst – teils erhebliche Unterschiede bestehen. Das heißt, für adäquate Methoden ist eine interne wie auch eine externe Differenzierung notwendig: „Kindgerechte“ Methoden unterscheiden sich nicht nur von den bei Erwachsenen angewandten, sondern es werden abhängig von der altersspezifischen Entwicklung Differenzierungen erforderlich. Aus intersektionaler Perspektive kommen hierzu noch mögliche Differenzierungen bezogen auf andere Merkmale wie Milieuzugehörigkeit, kultureller Kontext etc.

Differenzierung
in der Kindheit

René Königs Aussage, die Befragung sei der Königsweg der empirischen Sozialforschung, ist insofern zutreffend, als dass die Befragung die in der Forschungspraxis am häufigsten angewandte Methode ist. Interviews scheinen aufgrund der Nähe zum Alltagsgespräch als einfache Methode und können als Eingeständnis, dass Erwachsene nicht unbedingt verstehen, was Kinder bewegt, gewertet werden (Vogl & Fuhs, 2025). Durch Interviews können Erfahrungswelten aus Sicht von Kindern und damit deren Sinn- und Deutungswelten in den Blick genommen werden (Andresen, 2012):

Rolle von Befragungen

„Mit Hilfe von qualitativen Interviews arbeiten die Forschenden im besten Fall (zusammen mit den Kindern) an der Grenze von zwei Bedeutungswelten – der der Kinder und der der Erwachsenen – und ‚übersetzen‘ (mit der Perspektive der Kinderrechte auf Partizipation und Nichtdiskriminierung) Fragen, Antworten, Erfahrungen, Vermutungen, Wahrnehmungen und Vorurteile von der einen auf die andere Seite und zurück“ (Vogl & Fuhs, 2025, S. 126).

Zentrale Herausforderung bei Interviews mit Kindern ist das Herstellen einer Erwachsenen-Kind-Beziehung bzw. Interaktionssituation, die nicht durch Machtverhältnisse geprägt ist, sondern offene, partnerschaftliche Kommunikation fördert, wenngleich Interviews mit Kindern – gewollt oder nicht – stets generationell gerahmte Beziehungen, die einer wertorientierten, anwaltschaftlichen Perspektive verpflichtet bleiben, sind.

Es ist nicht zu leugnen, dass jede Methode ihre spezifischen Probleme und Möglichkeiten hat. So gibt es für die Forschung mit Kindern keinen „best or most effective way“ (Dockrell et al., 2000, S. 55). Zentral sind natürlich auch die Fähigkeiten der Kinder, an denen sich die Fragestellung einer Untersuchung, die Datenerhebung und die Interpretation ausrichten müssen. Es ist zwar plausibel, dass Kinder insgesamt über weniger Wissen als Erwachsene verfügen, aber über für sie relevante Aspekte können Kinder trotzdem verlässlich Auskunft geben. Außerdem hat sich gezeigt, dass Kinder häufig deswegen unterschätzt werden, weil ihre Fähigkeiten „andersartig“ sind.

2.3 Herausforderungen bei der Erfassung der kindlichen Perspektiven

Vorbehalte gegenüber Kindern

Auch wenn Kinder selbst als kompetente Informantinnen und Informanten gesehen werden, so gibt es doch Vorbehalte gegenüber Selbstauskünften. Solche Vorbehalte rühren nicht selten von einem Bild von Kindern als unvollständige Erwachsene her. Bedenken gegenüber Kindern als Informantinnen und Informanten beziehen sich auch auf sprachliche Fähigkeiten und mangelnde Bedeutungsäquivalenz zwischen Erwachsenen und Kindern, Antworten seien nicht verlässlich, Wahrheit und Fiktion werden vermischt. Ein weiterer Aspekt ist das Generationen- und Autoritätsverhältnis zwischen Kindern und erwachsenen Forschenden. Das mit dem Generationenverhältnis implizierte Autoritätsgefälle wird dann problematisch, wenn es Hemmungen schafft, die Teilnahmebereitschaft verringert oder soziale Erwünschtheit provoziert. Kinder würden frag- und kritiklos Deutungen von Erwachsenen übernehmen und nur wiedergeben, was sie von Erwachsenen gehört haben (Hülst, 2025).

Herausforderungen bei Befragungen von Kindern

„Machtvolle Wissensordnungen, altersspezifische Sprach- und Ausdrucksformen sowie relationale Perspektiven werden als zentrale Herausforderungen der qualitativen Kindheitsforschung bezeichnet und skizziert“ (Heinzel, 2025b, S. 33). Nichtsdestotrotz, bei der Diskussion um Herausforderungen und Vorbehalte gegenüber Kindern als Informantinnen und Informanten muss bedacht werden, dass auch in der Befragung von Erwachsenen oft Schwierigkeiten und Einschränkungen in der Datenqualität in Kauf genommen werden müssen. „Der Befragte ist eben keine Datenbank, aus der man nach Bedarf Daten abrufen kann“ (Kromrey et al., 2016, S. 337) – dies gilt unabhängig von Alter und anderen Merkmalen (mehr zur Spezifität und dem Konstruktionscharakter von Interviewdaten in Kapitel 4).

Im Kinderalltag werden Fragesituationen meist von Erwachsenen mit überlegenem Wissen gestaltet, das Wissen der Kinder wird geprüft oder Rechtfertigungen werden erwartet (z. B. Schule, Familie). Erwachsene bestimmen in diesen Situationen in der Regel, was richtig und falsch ist. Basierend auf diesen Erfahrungen werden die Erwartungen an ein sozialwissenschaftliches Interview geformt. Die Folge ist häufig, dass Kinder in Befragungssituationen über- oder unterschätzt werden (Heinzel, 2025b) – auch durch Vorannahmen, was Kinder können oder eben nicht.

Ein anschauliches Beispiel für diese Problematik liefert Franz Breuer (2001) im Rahmen seiner Studie zu sportiven Kinderkulturen: In den Vorüberlegungen zu seiner Studie war er von einer „tendenziellen ‚Einschüchterung‘ der Kinder im Kontakt mit ihnen unbekanntem Erwachsenen“ (a. a. O., S. 21) ausgegangen und hatte entsprechend einige methodische Vorkehrungen getroffen. So wurde der Terminus „Interview“ vermieden und „kleine, unscheinbare Aufnahmegeräte“ eingesetzt usw., um die kindliche „Rede-Bereitschaft“ nicht durch große Technik zu beeinträchtigen. Dass dieses „kindangemessene“ Vorgehen seine Wirkung verfehlte, zeigt sich daran, dass die Kinder von selbst den Terminus „Interview“ verwendeten und eine hohe Nachfrage an der Teilnahme bestand und sie enttäuscht darüber waren, dass „kein ‚richtiges‘ bzw. großes Mikrophon verwendet wurde“ (Mey & Schwentesius, 2019, S. 29 f.).

Die Einschätzung dessen, was kindangemessen ist, setzt immer schon Vorannahmen über Kinder und Kindheit voraus, die bei Methodenentscheidungen und Datenerhebungen bereits zum Tragen kommen (Mey & Schwentesius, 2019).

Auswertungs- und Interpretationsstrategien

Eng verbunden mit Herausforderungen beim Erfassen der kindlichen Perspektive ist das Verstehen derselben. Vorbehalte gegenüber Kindern sind auch in der Schwierigkeit, die Aussagen von Kindern zu interpretieren, begründet. Es braucht also geeignete Auswertungs- und Interpretationsstrategien, ebenso kritische Reflexion der Forschungsbeziehung und deren historisch-kulturelle Einbettung. Um Kinder zu verstehen, muss Sinn rekonstruiert werden, ohne das „doing generation“ dabei außer Acht zu lassen (Heinzel, 2025b). Es soll nicht die Erwachsenenperspektive aufgezwungen oder die Verantwortung Erwachsener gegenüber Kindern negiert werden (Eßer & Sitter, 2018).

„Vielmehr muss Kindheitsforschung konsequent als reflektierende und generationen ausgerichtete Forschung gedacht werden, die das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern sowie die gemeinsame Herstellung von generationaler Ordnung zum Ausgangspunkt ihrer Rekonstruktionen nimmt“ (Mey & Schwentesius, 2019, S. 33).

Zusammenfassung

Bilder über Kinder und Kindheit sind kulturell und historisch bedingt. Im Zuge der „neuen Kindheitsforschung“ hat sich das Bild von Kindern stark verändert. **Kinder** gelten selbst **als (Ko-)Konstruierende ihrer Lebenswelt**. Akzeptiert man, dass Kinder selbst am besten über diese Lebenswelt Bescheid wissen, weil sie diese eben selbst aktiv mitgestalten, dann stellt sich die methodische Herausforderung, wie man Kindern in der (Sozial-)Forschung angemessen eine Stimme geben *und* Gehör verschaffen kann. „Den Kindern eine Stimme geben“, die auch gehört werden kann, ist eine der größten Herausforderungen, die mit der Kindheitsforschung einhergehen und alle Phasen eines Forschungsprojektes durchziehen.

Prinzipiell kann auch bei Kindern der gesamte Methodenkanon der empirischen Sozialforschung angewendet werden, allerdings gilt es nicht nur **die Angemessenheit der Methode** im Hinblick auf die Forschungsfrage, sondern auch auf die Zielgruppe mit ihren je spezifischen Fähigkeiten und im generationalen Verhältnis zu erwachsenen Forschenden genau zu prüfen. Da nur schwer allgemeingültige Regeln über die Anwendbarkeit verschiedener Methoden aufgestellt werden können, muss spezifisch für jede Fragestellung, für jede Methode und Technik entschieden werden. Ein Grundverständnis über die altersspezifischen Fähigkeiten hilft dabei, informierte Methodenentscheidungen zu treffen bzw. Methoden weiterzuentwickeln oder verschiedene Verfahren zu kombinieren.

Weiterführende Literatur

- Hülst, D. (2025). Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (3. Aufl., S. 64–89). Beltz Juventa.
- Lange, A. & Mierendorff, J. (2011). Method and methodology in childhood research. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro & M.-S. Honig (Hrsg.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (S. 78–95). Palgrave Macmillan.
- Mey, G. & Schwentesius, A. (2019). Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In F. Hartnack (Hrsg.), *Qualitative Forschung mit Kindern* (S. 3–47). Springer VS.
- Mierendorff, J. & Fangmeyer, A. (2017). *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Beltz Juventa.

3 Entwicklung der Fähigkeiten von Kindern

Bei der Befragung von Kindern wird oft befürchtet, Kinder hätten nicht ausreichende Fähigkeiten um „gute“ Informantinnen und Informanten zu sein. Anstatt die Fähigkeiten der Kinder infrage zu stellen, müssen die methodischen Zugänge sowie deren Umsetzung überdacht werden. „Kindgerechte“ Methoden können am ehesten dann entstehen, wenn Raum für unterschiedliche Ausdrucksformen eingeräumt wird und Kindern auch etwas zugetraut wird. Um also einer kindgerechten Methode näher zu kommen, werden in diesem Kapitel die relevanten Fähigkeitsbereiche im Altersverlauf beschrieben – wenngleich diese Darstellung nur als grober Orientierungsrahmen verstanden werden soll. Je nach spezifischer Zielgruppe können Kompetenzen sehr unterschiedlich ausfallen und je nach methodischem Zugang kommt diversen Kompetenzen unterschiedliche Bedeutung zu.

Relevante Fähigkeiten für die Durchführung von Interviews können differenziert werden in

- interaktive,
- verbale – das heißt sprachliche und kommunikative, sowie
- kognitive Fähigkeiten.

Diese Trennung ist letztlich eine künstliche, denn die Fähigkeitsbereiche beziehen sich klar aufeinander: ohne kognitive Fähigkeiten keine sprachlichen, ohne interaktive keine kommunikativen etc. und soziale Kompetenzen liegen im Überschneidungsbereich zwischen interaktiven und kognitiven Fähigkeiten.

Entwicklung von
Fähigkeiten

Entwicklung verläuft nicht immer linear und schon gar nicht bei allen Kindern auf gleiche Weise oder gleich schnell. Vererbung sowie sozialer und milieuspezifischer Kontext führen zu einer Varianz der Fähigkeiten selbst unter gleichaltrigen Kindern. Für eine adäquate Interviewmethode ist nicht das kalendarische, sondern vielmehr das psychologische und soziale Alter entscheidend. Da allerdings im Rahmen sozialwissenschaftlicher Befragungen in der Regel vorab wenig über das biologische und soziale Alter bekannt ist, müssen wir uns zwangsläufig in der Konzeption am kalendarischen Alter orientieren und Flexibilität und Offenheit in der Durchführung praktizieren.

Die erste Frage lautet häufig: Ab welchem Alter sind Kinder sozialwissenschaftlich „befragbar“? Das lässt sich nicht per se beantworten, sondern hängt offensichtlich von der Forschungsfrage und den eingesetzten Methoden und Techniken und dem jeweiligen Kind ab. Jedes Alter hat entwicklungsbedingt Besonderheiten.

Kontextabhängigkeit

Es muss allerdings noch einmal klar auf die Kontextabhängigkeit der kindlichen Fähigkeiten verwiesen werden. Gerade beim Interview eines Erwachsenen mit einem Kind handelt es sich um eine sehr spezifische Interaktionsform, welche die Fähigkeiten und Antworten der Kinder beeinflusst. „Alltagsfähigkeiten“ von Kindern können sich vom Verhalten in Interviewsituationen unterscheiden und unter Umständen nicht oder nur in veränderter Form gezeigt werden. Das Interview ist eine besondere, eben nicht alltägliche Kommunikationssituation mit Prozesscharakter (siehe Kapitel 4.1). Es bietet daher einen sehr spezifischen Kontext, der förderlich oder hinderlich für das Zeigen von Kompetenzen sein kann.

Aufgaben während
eines Interviews

In einem Interview sind parallel mehrere Aufgaben zu bewältigen, die Sprachproduktion und das Sprachverständnis sind dabei nur ein Teil. Für funktionierende Kommunikation sind linguistische sowie kognitive und soziale Fähigkeiten notwendig, die gleichzeitig verarbeitet werden müssen. Erinnerungsleistungen, Einschätzen der Anforderung der Kommunikationssituation sowie der Erwartungen der interviewenden Person (und Forschenden), der Angemessenheit des eigenen Wissens im Hinblick auf diese Erwartungen und Anforderungen, zu einem gewissen Grad die Steuerung der Kommunikation sind nur einige dieser Aufgaben. Diese Aufgaben können sich manchmal gegen-

seitig behindern, beispielsweise kann aus Unsicherheit oder wegen mangelnder verbaler Fähigkeiten das Erinnerte nicht angemessen wiedergegeben werden. Aufgrund der Komplexität der Interviewsituation können vor allem jüngere Kinder z. B. mit der Verarbeitung und Berücksichtigung aller Aspekte der Situation, den Merkmalen der kommunizierenden Personen und den Kommunikationsinhalten leicht überfordert sein. Das kann dazu führen, dass bestimmte pragmatische Leistungen, z. B. in Sprachproduktion oder -verständnis, nicht erbracht werden können (Elben, 2002).

Im Folgenden werden sowohl entwicklungspsychologische Erkenntnisse als auch Ergebnisse aus Interviewstudien dargestellt, um eine (grobe) Einschätzung von Fähigkeiten im Verlauf des Kindesalters zu erleichtern.

3.1 Entwicklung interaktiver Fähigkeiten

Interaktive Fähigkeiten beziehen sich vor allem auf soziale und emotionale Kompetenzen, die wiederum eng an die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel gekoppelt sind. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird in der Entwicklungspsychologie auch mit der „Theory of Mind“ (ToM) assoziiert und bezeichnet die Fähigkeit, mentale Zustände anderer und von sich selbst zu erkennen. Ganz allgemein bedeutet dies, dass Kinder verstehen, dass verschiedene Personen unterschiedliche Weltansichten haben können, darunter auch falsche Annahmen. Diese Metarepräsentation erlaubt das Verhalten anderer vorhersehbar und erklärbar zu machen (Schneider & Hasselhorn, 2018), und ist somit zentral für die Koordination von Interaktionen. Eine gemeinsame Handlungslinie, wie beispielsweise in einem Gespräch, kann nur dann entwickelt werden, wenn die Teilnehmenden an der Interaktion unterschiedliches Wissen, divergierende Erwartungen und Absichten als solche wahrnehmen können. Das wiederum setzt die Fähigkeit zum „role-taking“ voraus. „Role-taking“ ist die entscheidende sozial-kognitive Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation. Diese soziale Kompetenz entwickelt sich erst im Verlauf der Kindheit.

Perspektivenwechsel
und „Theory of Mind“

Kinder unter vier Jahren können meist noch nicht gut einschätzen, was andere denken, fühlen oder beabsichtigen – ihr Denken ist **egozentrisch**, das heißt, sie können sich nur bedingt vorstellen, dass die Sichtweise einer anderen Person nicht mit der eigenen identisch ist oder sein muss. Im Rollenspiel, das für diese Altersgruppe typisch ist, wird diese Fähigkeit eingeübt. Jüngere Kinder verhalten sich zunächst wie naive Beobachtende, die nur äußerlich wahrnehmbare Merkmale und Verhaltensweisen eines anderen Menschen registrieren. Sie erkennen aber noch nicht, dass sich Andere nicht nur physisch, sondern auch psychisch vom Selbst unterscheiden. Sie sind sich nicht bewusst, dass eine andere Person dieselbe Situation anders interpretieren kann als sie.

Kinder unter 4 Jahren

Bereits Vorschulkinder verfügen über die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme (Schneider & Hasselhorn, 2018). Die Fähigkeit, einfache, aber begründete Rückschlüsse über die Gefühle, Ziele und Gedanken anderer zu ziehen, erweitert sich ab einem Alter von vier bis fünf Jahren (Garbarino & Stott, 1992). Kinder können von Anderen offen gezeigte Gefühle benennen, aber sie sehen noch keinen kausalen Zusammenhang zwischen Handlungsgründen und Handlungen. Sie lernen Gründe für ihre eigenen Emotionen zu erkennen, wenngleich sie äußeren Faktoren eine übermäßig große Bedeutung zumessen. Sie lernen, über ihre Gefühle zu sprechen und auch Gefühlsausdrücke zu kontrollieren. Durch eine **Dezentrierung** des Denkens werden Perspektiven unterschieden und es können unterschiedliche Positionen eingenommen werden. Die Subjektivität der Perspektiven wird damit begründet, dass sich Menschen in unterschiedlichen Situationen befinden. Erst durch diese Dezentrierung entwickelt das Kind empathische Fähigkeiten (Köhler, 2001).

Kinder zwischen
4 und 5 Jahren

Ein Beispiel aus der psychologischen Forschung: „Wellman und Woolley (1990) erzählten 3-jährigen Kindern Geschichten, in denen ein Akteur eine bestimmte Absicht verfolgte, z. B. sein Kaninchen mit in den Kindergarten zu nehmen. Die Geschichtenfigur weiß, dass das Kaninchen entweder im Vorgarten oder in der Garage sein kann. Sie schaut in der Garage nach und findet – je nach experimenteller Bedingung – (a)

das Kaninchen, (b) nichts oder (c) ihren Hund, nach dem sie nicht suchte. Die Versuchspersonen wurden gefragt, was die Figur in der Geschichte wohl als Nächstes tun würde: Wird sie im Vorgarten (also an dem zweiten möglichen Ort) suchen, oder wird sie in den Kindergarten gehen? Fast alle Kinder antworteten, dass die Geschichtenfigur in den Kindergarten gehen würde, wenn sie das gewünschte Objekt gefunden hatte, aber dass sie weitersuchen würde, wenn sie nichts oder etwas anderes gefunden hatte. Schon 3-Jährige scheinen also zu verstehen, dass Handlungsentscheidungen von den Zielen und Absichten der handelnden Personen abhängen. (...) Sie erklären sich die Handlungen von Personen, indem sie sie auf deren Wünsche und Absichten zurückführen, und sie können aus Informationen über Absichten und Ziele Handlungen vorhersagen“ (Sodian, 2018, S. 419).

Grundschulalter

Im Grundschulalter erweitert sich nicht nur das Sprachwissen und Lesefähigkeit wird erlangt, sondern auch die **Unterscheidung verschiedener Perspektiven** wird weiter verbessert. Es wird erkannt, dass sich die Perspektiven verschiedener Personen unterscheiden können. Jedoch kann sich das Kind nur auf jeweils eine Perspektive, auf die Folgen der Interaktion für einen konzentrieren und nicht verschiedene Gesichtspunkte koordinieren.

Im Schulalter entwickelt sich die Kompetenz zum Perspektivenwechsel fortlaufend weiter und Kinder können auch anspruchsvolle Aufgaben bewältigen, die nicht mehr an ihre eigenen Erfahrungen gebunden sind (Garbarino & Stott, 1992). Ab einem Alter von ca. acht Jahren ist **selbstreflexive Perspektivenübernahme** möglich. Mit zunehmendem Alter gelingt es immer besser, den Standpunkt anderer zu erschließen und mit der eigenen Perspektive zu koordinieren. Das Kind kann das eigene Handeln aus der Perspektive des Anderen reflektieren und damit die Reaktionen des Anderen antizipieren. Das Kind versetzt sich nicht nur in die Position eines anderen, sondern weiß, dass Andere das genauso tun. Diese neue **zweiseitige Reflexivität** ist nicht mehr nur auf Handlungen bezogen, sondern auch auf Gefühle und Gedanken. Verhalten kann unter moralischen Gesichtspunkten beurteilt werden, die Referenzquelle sind Eltern und Gleichaltrige.

„Grundschul Kinder beginnen ihre Sätze gern mit einem ‚Aber der Lehrer sagt ...‘. Damit zeigen sie, dass ihre Eltern nicht mehr die Einzigsten sind, deren Urteil wichtig ist. Gegen Ende der Grundschulzeit und zu Anfang der weiterführenden Schule richten Kinder ihre Aufmerksamkeit auf Gleichaltrige“ (Delfos, 2015b, S. 11).

mittlere Kindheit

In der mittleren Kindheit kann Verhalten unter Berücksichtigung von Wünschen, Absichten, Motiven und Interessen Anderer psychologisch erklärt werden. Dabei verlassen sich Kinder nicht nur auf das äußere Erscheinungsbild, weil sie erkennen, dass dies nur aufgesetzt sein kann. Die Entwicklung dieser **emotionalen Intelligenz** schreitet während des Schulalters deutlich voran. Kinder erkennen eigene und fremde Gefühle und können eigene Stimmungen und Gefühlsausdrücke regulieren, sich selbst motivieren und trotz Frustration ausdauernd bei der Sache bleiben (Siegler et al., 2016).

10- bis 12-jährige Kinder

Mit ungefähr zehn bis zwölf Jahren kann eine **Dritte-Person-Perspektive**, die Perspektive des generalisierten Anderen, eingenommen werden. Das Kind nimmt wahr, dass sowohl es selbst wie auch der Interaktionspartner den jeweils Anderen wechselseitig und gleichzeitig als Subjekt sehen kann. Es kann aus der Zwei-Personen-Interaktion heraustreten und diese aus der Perspektive einer dritten Person betrachten. Das Kind weiß, dass die Interaktionspartner und -partnerinnen die Perspektive des anderen berücksichtigen und gleichzeitig eine „Außenperspektive“ auf die Interaktion einnehmen können. „Adoleszenz werden schließlich zunehmend fähig, den Standpunkt, von dem aus gedacht wird, in die eigenen Überlegungen einzubeziehen (Dezentrierung des Denkens). Dies ist für die Entwicklung des sozialen Denkens insofern wichtig, als erstmals deutlich unterschieden wird, was man selber sieht und was ein anderer sieht“ (Fend, 2003, S. 126). Die Fähigkeit steigt, stellvertretende Positionen einzunehmen. Gleichzeitig verstehen die Kinder, dass eine wechselseitige Perspektivenübernahme nicht immer zu völligem Verständnis führt.

In der eigenen Studie zu Leitfadeninterviews (Vogl, 2012a) zeigten sich bis zum Alter von sieben Jahren sehr wenig direkte Anzeichen für Perspektivenwechsel, eine Ausnahme ist folgende Interviewsequenz mit einem 7-jährigen, der stolz bemerkte, dass sich die Interviewerin Kindersendungen ansehen muss, um zu wissen, was Kindern gefällt. Häufiger und begründeter fanden Perspektivenwechsel erst ab neun Jahren statt. Ein Beispiel illustriert dies:

NS (11, weiblich, telefonisch, 485)

NS: Ja, die möchte halt schon, dass ich lern, aber ich – wenn ich danach hinkomm, dann sagst sie schon, ja ist gut, aber irgendwann mal, da reicht es ihr dann auch, und dann redet sie erst wieder abends mit mir. Aber da versteh ich es dann auch, weil ich tät auch nicht anders reagieren. ((lacht))

Interaktive Fähigkeiten sind vor allem im Rahmen von Gruppendiskussionen relevant. Ab neun Jahren zeigten sich in dieser Methode die besseren Fähigkeiten. Im Gegensatz zu den sechs und sieben Jahre alten Diskussionsteilnehmenden, waren 9-Jährige selbstständiger in der Lage, Beiträge zu koordinieren und die Diskussion im Ablauf zu organisieren. Daher waren weniger Eingriffe der Moderatorin in den Verlauf der Diskussion nötig (Vogl, 2005).

Gruppendiskussionen

Die 6- und 7-Jährigen beharrten in der Regel auf ihrem Standpunkt, ohne ihn jedoch argumentativ zu verteidigen, sie waren nicht fähig einen Konsens zu erzielen und konnten mit abweichenden Meinungen nicht umgehen. Die 8- bis 9-Jährigen dagegen zeigten Kompromissfähigkeit und -bereitschaft und konnten andere Meinungen akzeptieren. Sie versuchten, andere jedoch nur bedingt zu überzeugen, sodass es selten zu Diskussionen im eigentlichen Sinne kam (Vogl, 2004).

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann jedoch auch negative Konsequenzen haben – und zwar in Form von **sozialer Erwünschtheit**. Das Wissen um unterschiedliche Perspektiven (und damit auch divergierender Bewertungen eines Verhaltens durch verschiedene Personen) verursacht Phänomene wie soziale Erwünschtheit oder eine Verzerrung durch Interviewende, sprich der Einfluss den das Auftreten der Interviewenden auf die Antworten hat, weil Signale in Sprachstil, Kleidung, Geschlecht, Alter etc. eine Erwartung im Gegenüber wecken, die den Interaktionsprozess beeinflusst. Jüngere Kinder, die weniger versiert in Interaktionen sind und geringere Fähigkeiten zum Dezentrieren ihres Denkens haben, sind unvoreingenommener. **Impression Management** (als bewusste oder unbewusste Manipulation des Eindrucks, den andere von einem haben) wird dann eine Komponente des Verhaltens, wenn erkannt wird, dass andere Akteure andere Perspektiven haben und man eigenes Verhalten (oder Aussagen darüber) den erwarteten Bewertungen eines Anderen anpasst. Das ist vor allem bei Fragen zu tabuisiertem oder prestigeträchtigen Verhalten relevant. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel kann zwar die Kommunikation vereinfachen, sich aber negativ auf die Datenqualität in Interviews auswirken.

Effekte auf die Datenqualität

Geknüpft an die Dezentrierung des Denkens ist auch die Entwicklung eines **Selbstbewusstseins**, eines Selbstkonzeptes: Zu verstehen, wie andere einen selbst wahrnehmen, ist die Grundlage für die Entwicklung eines Selbsts. Gleichzeitig ist die Sprachentwicklung Voraussetzung für eine Selbstrepräsentation, ebenso wie eine differenzierte mentale Repräsentation der eigenen Person. Das Selbstkonzept ist ein psychologisches Konstrukt, das Wissen und Bewertung über die eigene Person umfasst und gliedert sich typischerweise in ein soziales (Freunde, Andere, z. B. „Ich habe viele Freunde“), akademisches (verschiedene Fächer/Domänen, z. B. „Ich bin gut in Rechnen“), emotionales (Gefühle, z. B. „Ich bin meist gut gelaunt“) und körperliches Selbstkonzept (Fitness, Aussehen, z. B. „Ich kann gut klettern“) (Kramer et al., 2007). Hülst (2025) beschreibt das Selbstkonzept bei unter 6-Jährigen als auf Aktionen und Leistungen bezogen, zwischen sechs und 10 Jahren werden dann Persönlichkeitseigenschaften stärker betont und das Selbstwertgefühl wächst mit akademischen und physischen Kompetenzen. Ab dem Alter von elf Jahren nehmen Freundschaften in der Bedeutung für das Selbstwertgefühl zu, Selbstkonzepte reflektieren Werte und Ideologien, wodurch das Selbstkonzept insgesamt abstrakter wird.

Selbstkonzept

Selbstbewusstsein entwickelt sich erst, wenn erkannt wird, dass andere Personen andere und verschiedene Perspektiven haben. Erst der Blick auf sich selbst aus den Augen eines anderen führt zu einer Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl. Ab einem Alter von ca. drei Jahren können sich Kinder allmählich selbst anhand bestimmter Eigenschaften beschreiben. Allerdings sind diese Selbstbeschreibungen meist unrealistisch positiv und beziehen sich vor allem auf körperliche Fähigkeiten und soziale Beziehungen (Roebbers, 2007). Die Überschätzung der Fähigkeiten wird im frühen Schulalter durch soziale Vergleiche „reguliert“ und die Selbsteinschätzung orientiert sich stärker an der Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer. Im Grundschulalter werden zunehmend Beziehungen zu anderen Kindern unter objektiveren Maßstäben beschrieben und das leistungsbezogene Selbstkonzept wird stabiler.

Ein illustratives Beispiel: „Peter war als Erster an der Reihe und schätzte, dass er alle zehn Bälle im Eimer ‚versenken‘ würde. Es wurden dann aber nur drei Treffer, was ihm auf Nachfrage hin auch deutlich bewusst war. Vor dem zweiten Durchgang wurde er wieder befragt, wie viele Treffer er nun wohl landen würde. Ohne zu zögern, antwortete er: ‚Es werden jetzt zehn!‘ De facto wurden es nur vier, was ihm wenig auszumachen schien. Dieses Frage-Antwort-Spiel führte bei den meisten 4-Jährigen der Studie zu sehr ähnlichen Ergebnissen, zeigte also in der Regel deutliche Leistungsüberschätzungen, die auch nach praktischen Erfahrungen kaum reduziert wurden. Sollten die 4-jährigen Kinder diese Vorhersagen jedoch für ein anderes Kind machen, das sie vorher bei der Ausführung der Aufgabe schon beobachtet hatten, waren die Prognosen erstaunlich realistisch. Dies deutet darauf hin, dass in der Altersgruppe der 4-Jährigen Wunschdenken noch sehr einflussreich ist und Kinder dieses Alters möglicherweise egozentrisch denken. Auch wenn sich die 6-Jährigen bei dieser Aufgabe ebenfalls überschätzten, waren die Abweichungen zwischen Prognose und Leistung bei Weitem nicht so groß. Der Einfluss des Wunschdenkens scheint also in der Vorschulzeit allmählich abzunehmen, der Realitätssinn dagegen zuzunehmen“ (Schneider & Hasselhorn, 2018, S. 192).

Zeichen für diese **Selbstreflexivität** können in Interviews ab etwa neun Jahren gefunden werden, indem die Befragten ohne direkte Aufforderung auf sich selbst als eigenständige und „besondere“ Person Bezug nehmen (Vogl, 2012a). Das heißt, dass erst ab diesem Alter von einem relativ konstanten Selbstbild ausgegangen werden kann, das in Interviews einfließt. In der Adoleszenz werden Selbstzuschreibungen anhand abstrakter Eigenschaften vorgenommen, die auf zahlreichen verschiedenen, aber doch konkreten Verhaltensweisen basieren (Roebbers, 2007).