

RESEARCH

Florian Hartnack *Hrsg.*

Qualitative Forschung mit Kindern

Herausforderungen, Methoden
und Konzepte



Springer VS

Qualitative Forschung mit Kindern

Florian Hartnack
(Hrsg.)

Qualitative Forschung mit Kindern

Herausforderungen, Methoden
und Konzepte

 Springer VS

Hrsg.

Florian Hartnack

Göttingen, Deutschland

ISBN 978-3-658-24563-4

ISBN 978-3-658-24564-1 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort: Qualitative Forschung *mit* Kindern

Florian Hartnack

Qualitative Sozialforschung ist heute gekennzeichnet durch eine große Bandbreite differenter Zugänge. So lassen softwaregestützte Textanalysen im Mixed-Methods-Design auch Quantifizierungen zu, während Verfahren wie u.a. die Narrations- oder Diskursanalyse, die Objektive Hermeneutik, die hermeneutische Wissenssoziologie und die Rekonstruktive Sozialforschung als stärker codifizierte Verfahren beschrieben werden können. Hinzu kommen offene Verfahren der partizipativen Feldforschung oder der Aktionsforschung.

Rücken Kinder in den Fokus qualitativer Forschungsprojekte, müssen sich qualitative Verfahren methodologisch-methodisch entsprechend ausrichten. Einige Methoden scheinen hierbei auf den ersten Blick plausibler und ergiebiger im Umgang mit Kindern, während andere Verfahren eher vermieden werden. Dabei existieren mittlerweile vielfältige methodologische und methodische Ansätze und Konzeptionen zur Qualitativen Forschung *mit* Kindern, welche Kinder als eigenständige Akteure in ihrer Individualität berücksichtigen und als Konstrukteure eigener Lebenswelten annehmen.

Der vorliegende Band möchte Schwierigkeiten, Chancen und Grenzen Qualitativer Sozialforschung mit Kindern aufgreifen, spezifische Methoden diskutieren und innovative Forschungsansätze

im Kontext der Kindheitsforschung vorstellen. Hierzu besteht der Band aus drei Teilen:

Im ersten Teil, den *Allgemeinen Überlegungen*, werden Ideen, Methoden und Konzepte qualitativer Kindheitsforschung mit unterschiedlichen thematischen Fokussierungen grundlegend vorgestellt, um einen sensibilisierenden Überblick über das Forschungsfeld und seine Besonderheiten im Umgang mit Kindern als Forschungssubjekte zu schaffen.

Hieran schließt sich der zweite Teil, die *Erhebungsverfahren*, an. Dieser Teil greift Überlegungen zur Forscherhaltung, sowie zu spezifischen Interview- und Beobachtungsverfahren auf und diskutiert diese in ihren Chancen und Grenzen.

Der Band schließt mit dem dritten Teil, den *Methodischen Zugängen in der Praxis*. Anhand von Berichten aus konkreten Forschungsprojekten werden innovative Methoden vorgestellt und der Umgang mit Herausforderungen in deren Umsetzung dargelegt.

Der vorliegende Band möchte somit als eine Art *Handbuch* verschiedene Aspekte qualitativer Forschung mit Kindern theoretisch aufzeigen und Ideen, Lösungsvorschläge und Anregungen für künftige Forschungsprojekte mit Kindern liefern.

Inhaltsverzeichnis

I Allgemeine Überlegungen

Günter Mey & Anja Schwentesius

Methoden der qualitativen Kindheitsforschung.....3

Klaudia Schultheis

Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder.

Konzeptuelle und methodische Grundlagen der

Pädagogischen Kinderforschung49

Anne Leddin, Britta Ostermann, Annedore

Prengel, Christin Tellisch & Vivien Wysujack

Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln –

Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen

in Kita und Schule.....83

Torsten Eckermann & Michael Meier

Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen – oder dem Anspruch ethnographischer Forschung, diese zu erfassen..... **109**

II Erhebungsverfahren

Grit Behse-Bartels

Zuhören als vernachlässigter Aspekt in der Interviewpraxis..... **141**

Ina Hunger, Benjamin Zander, Maika Zweigert & Claudia P. Schwark

Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode..... **169**

Bettina Brenneke & Anja Tervooren

Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen..... **193**

Peter Kuhn

Was Kinder bewegt: Thematische Zeichnung und episodisches Interview am Bild als Methodenkombination zur Erhebung der Kinderperspektive auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.....237

Juliane Schlesier, Uta Wagener & Barbara Moschner

Beobachtung als Methode zur Erforschung des selbstregulierten Lernens bei Grundschulkindern279

III Methodische Zugänge in der Praxis

Simone Kreher, Nathalie Rothe, Julian Storck-Odabasi & Friederike Heinzl

Mixed-Data-Plots in der Kindheitsforschung. Methodische Innovation oder Irrweg im partizipativen Forschen *mit* Kindern und Erwachsenen?.....313

Thomas Trautmann & Marielle Micha
Qualitative Designs in studentischen
Mentoringprozessen – ein unbeackertes Feld in der
Kindheitsforschung?**345**

Florian Hartnack
Mit Kopf, Herz und Hand –
Leibphänomenologische Forschung mit Kindern am
Beispiel des Zweikämpfens im Sportunterricht.....**381**

Annalena Möhrle & Peter Kuhn
„Er spielt die gleiche Position wie ich und ist eine
Passmaschine“ – ein innovativer methodologischer
Zugang zu Vorbildkonzepten von Fußballkindern**403**

Autorinnen und Autoren**453**

I

Allgemeine Überlegungen



Methoden der qualitativen Kindheitsforschung¹

Günter Mey und Anja Schwentesius

1 Einführung

Ein Verständnis von Kindern als individuelle und soziale Akteure mit eigenen Rechten sowie als gleichwertige Mitgestaltende ihrer soziokulturellen Umwelt ist mittlerweile disziplinübergreifender Konsens. Die zu Beginn der 1980er Jahre von Klaus Hurrelmann (1983) im Rahmen der Sozialisationsforschung prononcierte Konzeption des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes“ und die fast zeitgleiche Rede von „Children as producers of their own development“ (Lerner, 1982) für die Entwicklungspsychologie markieren den Wandel. Selbstredend ist die Auffassung von Kindern als Akteure älter. So hat etwa Martha Muchow bereits in den 1920er Jahren die Eigenart der Kinder betont und insbesondere ihr Augenmerk darauf gerichtet, wie sie ihre Welt „umschaffen“. Sie sprach sich im Rahmen ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (Muchow & Muchow, 1935/2012) gegen die damals

¹ Es handelt sich um einen komplett überarbeiteten und aktualisierten Beitrag des vor 15 Jahren erschienenen Textes „Zugänge zur kindlichen Perspektive“ (Mey, 2003a) und greift einige Überlegungen aus neueren Texten (Mey, 2013, 2018a) auf. Wir bedanken uns bei Irene Leser für Kommentare und Ergänzungen zur vorliegenden Fassung.

noch geläufige Annahme aus, dass die „Großstadt als eine eigen-
tümliche Welt die in ihr lebenden jungen Menschen zu beeinflus-
sen, ja zu formen vermochte“. Wenn sich bei Muchow auch noch
Vorstellungen finden, die Kinder als eine „natürliche“ Kategorie
fassen – wie sie in einer „Pädagogik vom Kinde aus“ mitschwingen
(Eßer, 2010) – ist ihr Ansatz nicht nur für ihre Zeit modern (Mey,
2018b), sondern kann auch in Einklang mit neueren Konzeptionen
von Akteursschaft (agency) gebracht werden (Mey, 2016).

Seit den 1990er Jahren findet sich vor allem durch Bemühungen
aus der Soziologie und Erziehungswissenschaft eine Akzentuie-
rung, explizit nach „der Perspektive der Kinder“ zu fragen und For-
schung nicht als eine *über* Kinder, sondern *mit* Kindern zu gestal-
ten. Die zunächst als Neue Kindheitsforschung bezeichnete For-
schungsorientierung, angeregt durch die in UK und Skandinavien
entstehenden „New Childhood Studies“ (vgl. Corsaro, 2010; James,
Jenks & Prout, 1998; Qvortrup, Corsaro, Honig & Valentine, 2011;
Wyness, 2006), wird heute im Rahmen einer (neuen) „Theorie der
Kindheit“ (Honig 2009) und im Zusammenhang mit der Neukon-
zeption von „agency and childhood“ (Alanen, 2000; Eßer, Bader,
Betz & Hungerland, 2016) breiter diskutiert, auch findet sie sich in
Teilen der entwicklungspsychologischen Forschung (Mey, 2018a).
Entsprechend der Maxime, Kinder als Subjekte und deren Denk-
und Handlungsweisen angemessen wahr- und vor allem ernst zu
nehmen, mehren sich in den letzten zwei Dekaden vor allem die
Auseinandersetzungen einer Explikation der Möglichkeiten und
Grenzen des methodischen Vorgehens. Dies zeigen die Publikatio-
nen, die seit dem Millennium vorgelegt wurden, so u.a. „Aus der
Perspektive von Kindern?“ (Honig, Lange & Leu, 1999), „Kinder,
Kindheit, Lebensgeschichte“ (Behnken & Zinnecker, 2001), „Qua-

litative Entwicklungspsychologie“ (Mey, 2005a), „Schulforschung und Kindheitsforschung“ (Breidenstein & Prengel, 2005) sowie „Methoden der Kindheitsforschung“ (Heinzel, 2000) und „Handbuch Kindheits- und Jugendforschung“ (Krüger & Grunert, 2002), die bereits in der zweiten Auflage erschienen sind (Heinzel, 2012a; Krüger & Grunert, 2010). Auch in den mittlerweile vorliegenden Lehrbüchern werden genereller die methodischen Vorgehensweisen systematisiert (z.B. Bamler, Werner & Wustmann, 2010; Stenger, Dietrich & Deckert-Peacemann, 2010) oder spezifische Methodenentwicklungen umgesetzt (z.B. Trautmann, 2009; Vogel, 2015). Auch haben sich einige „Foren“ etabliert, wie bereits 1981 die „Zeitschrift für Sozialisations- und Erziehungssoziologie“ (ab 1998 umbenannt in „Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation“) oder die aus dem DJI-Bulletin seit 2006 hervorgehende Zeitschrift „DISKURS Kindheits- und Jugendforschung“. Zudem etablierten sich in den Fachorganisationen z.B. der Deutschen Gesellschaften für Erziehungswissenschaft oder Soziologie Arbeitsgruppen bzw. Sektionen. In der aus der 1987 gegründeten AG sich 2004 formierten Sektion „Soziologie der Kindheit“ werden kontinuierlich Fragen zu Kindheiten und Kindheitsforschung debattiert, wobei hier sehr deutlich die Frage der „generationalen Ordnung“ (Bühler-Niederberger, 2011; Kelle, 2018) und damit verbunden die Frage, wie Forschung von (erwachsenen) Forschenden zu betreiben ist, wenn sie den Anspruch formuliert, diese „aus der Perspektive von Kindern“ anzulegen und wie dies methodologisch und methodisch einzuholen ist (Eckermann & Heinzel, 2018; Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2012).

2 Ausgangsüberlegungen zum Einsatz von Methoden

Wenn auch in jüngster Zeit durch den Einsatz von neuen Medien der Lebensweltbezug sich via neu gestalteter Erhebungssituationen z.B. durch den Einsatz von Kameras, Handys, Apps etc. gestalten lässt, gilt nach wie vor, dass Kinder insbesondere befragt und beobachtet werden sowie von Kindern hergestellte Produkte, z.B. Zeichnungen, Aufsätze etc., als zu analysierendes Material Eingang findet. Mit Blick auf die Methoden qualitativer Sozialforschung lässt sich sagen, dass prinzipiell alle Methoden im Rahmen von Studien mit Kindern zum Einsatz kommen. Allerdings können Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen etc. nicht ohne Weiteres „einfach“ in die Kindheitsforschung „importiert“ werden. Denn bei der Forschung mit Kindern stellt sich die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit nicht „nur“ vor dem Hintergrund einer adäquaten Begegnung einer „fremden Kultur“. Auch ist die generationale Differenz zwischen (beforschten) Kindern und (erwachsenen) Forschende zu reflektieren. Entsprechend müssen die gebräuchlichen Methoden und Verfahren der qualitativen Forschung ebenso dem „Gegenstand“ Kind als auch dem zu untersuchendem Phänomen angepasst werden, um die adult-zentrischen Forschungsprinzipien zu überwinden, die auf die Erwachsenenkommunikation ausgerichtet sind und am Ende defizitorientiert ausfallen. Neben dieser grundsätzlichen methodologischen Herausforderung sind ebenfalls die „natürlichen“ Grenzen bestimmter Verfahren mitzudenken, z.B. die Verbalisierungsfähigkeiten bei der Durchführung von Interviews oder Gruppendiskussionen.

Eingedenk dieser kurzen Annotation zum Einsatz von Methoden in der Kindheitsforschung erfordert die Verwendung einer bestimmten Verfahrensweise eine für jede Forschungsfrage vorzunehmende Begründung, was gleichzeitig eine Vorstellung von *den* Kindern und entsprechend *den* Methoden zementiert. Dies wiederum impliziert eine grundsätzliche Reflexion des Zusammenspiels von Gegenstand und Methode, die insbesondere auf die (Mit-) Konstruktion der Forschungssubjekte (der Kinder) und des Forschungsgegenstandes durch die gewählte Methode zielt, verbunden mit der Bindung an und Begrenzung auf bestimmte Erkenntnisse (zu grundsätzlichen Überlegungen zum Verhältnis von Gegenstand und Methode siehe Breuer, 2005).

Im Folgenden werden wir am Beispiel einiger ausgewählter Erhebungsmethoden zunächst verdeutlichen, wie in der Kindheitsforschung sich methodische Situationen gestalten (lassen) und dabei Vorzüge, aber auch Grenzen bestimmter Methodenanwendungen spezifizieren (Abschnitt 3). Im Anschluss daran werden generellere methodologische Überlegungen zu der Differenz der Perspektiven von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern erörtert, um darauf aufbauend zu diskutieren, inwieweit es überhaupt gerechtfertigt ist, von einer Forschung „aus der Perspektive von Kindern“ zu sprechen (Abschnitt 4).

3 Verfahren der qualitativen Kindheitsforschung

Der folgende Überblick über qualitative Verfahren in der Kindheitsforschung bezieht sich auf jene Methoden, die Kinder als Individuen mit eigenen Deutungs- und Handlungsmustern und als

(Mit-)Konstrukteure ihrer sozialen und materialen Welten ansprechen. Nicht thematisiert werden Zugänge, bei denen eine Rekonstruktion von Kindheit(en) über Erinnerungen von Erwachsenen oder auf Basis historischer Dokumente erfolgt (dazu exemplarisch Leser 2017a; Roeder, 2014). Doch auch vor dem Hintergrund dieser Einschränkungen erheben wir nicht den Anspruch, die ganze Breite der (unterschiedlichen Modifikationen der) Verfahren der Kindheitsforschung darzustellen. Dies ist angesichts der Diversifikation des Altersbereichs von drei bis 14 Jahren und des Themenspektrums der sozial- und humanwissenschaftlichen Kindheitsforschung nicht zu leisten (für einen Überblick siehe Grunert & Krüger, 2006 sowie die eingangs genannten Sammelwerke).

3.1 Interviews

Nach wie vor können Interviews, insbesondere in der qualitativen Sozialforschung und unabhängig von der jeweiligen Untersuchungsgruppe als besonders geeignet angesehen werden. Denn Interviews ermöglichen als – mehr oder weniger – offene Verfahren, an die Strukturierungsleistungen und Interessenslagen der Interviewten anzuschließen sowie die Themensetzungen aus der „Sicht des Subjekts“ nachzuvollziehen.

„Klinische Methode“ – ein „Klassiker“ der Kinderinterviews?

In der Kindheitsforschung nahmen Interviews insbesondere durch die Arbeiten des Entwicklungspsychologen Jean Piaget, der für viele auch als Pionier für den Einsatz von Interviews in der Forschung mit Kindern gilt, bereits früh eine exponierte Stellung ein.

Ausgehend von seinem Interesse an kindlicher Erklärung von Welt und einem Verständnis von dessen Repräsentation würden Interviews einen wichtigen Zugang zum Wissen von Kindern darstellen. Bei dem von ihm entwickelten Interviewverfahren der „klinischen Methode“ (Piaget, 1926/1999) war lediglich die erste Frage vorgegeben, anschließend wurden die Antworten der Kinder aufgreifende ad-hoc-Fragen gestellt. Auch wenn er durch seine Arbeiten insbesondere für Forschungsarbeiten strukturgenetischer Provenienz viele Anregungen lieferte (Hoppe-Graff, 1998), liegen Zweifel über die Passung seiner Vorgehensweisen und den Prämissen der neuen Kindheitsforschung vor. So kritisiert Scholz (2003), dass Piaget die Repräsentationsformen der Kinder kontinuierlich an jenen der Erwachsenen messen und so „Kindliches“ oft als defizitär deuten würde. Dadurch würden die zu entdeckende Eigenart kindlicher Repräsentationen sowie kindliche Eigenlogiken weitgehend unberücksichtigt bleiben. Ihm zufolge wird bei Piaget das Kind zum Beleg für eine allgemeine Welttheorie – über die „Entwicklung des Gattungssubjekts Mensch“ (Thiel 2001, S. 123) – gemacht, hinter der das konkrete Kind nicht mehr sichtbar ist, bzw. das konstruierte Kind als konkretes Kind missverstanden werden kann.

Besonderheiten von Interviews mit Kindern

Bei der Forschung mit Kindern liegen unterschiedliche Formen von Interviews vor, die ungeachtet der Altersgruppe verschieden standardisiert sind. Dabei bewegen sich diese zwischen dem, vor allem in der soziologischen Forschung als Königsweg zur Erhebung der „Sicht der Subjekte“ bezeichnetem, narrativen Interview (Schütze, 1983), bei dem auf jegliche Vorstrukturierungen durch die Interviewenden verzichtet wird, und sogenannten Leitfadeninterviews.

Diese sind mal mehr und mal weniger stark strukturiert und es wird zum Teil auf standardisierte Fragen zurückgegriffen (für einen Überblick unterschiedlicher Interviewformen siehe allgemein Mey & Mruck, 2018; speziell auf Kindheitsforschung siehe Deinert, 2010; Fuhs, 2010).

Ungeachtet der unterschiedlichen Freiheitsgrade liegen nach wie vor Vorbehalte gegenüber Interviews mit Kindern vor. Diese gründen vor dem Hintergrund einer erwachsenenzentrierten Sichtweise auf einer defizitären Wahrnehmung von kindlichen Kompetenzen und Fähigkeiten, insbesondere von jüngeren Kindern (Roux, 2002, S. 83f.). Angeführt werden dabei oft fehlende narrative Kompetenzen, die für eine ausführliche und detaillierte Schilderung von Sachverhalten und zur Formulierung von Antworten in Form von Erzählungen als notwendig angesehen werden (zur Entwicklung der narrativen Kompetenz in Bezug auf Interviews siehe Vogel, 2015). Als eine Möglichkeit dem zu begegnen, werden sogenannte „Paarinterviews“ oder „dialoggestützte Interviews“ vorgeschlagen, in denen sich Kinder wechselseitig anregen und in ihren Ausführungen ergänzen (Gerarts, 2014, S. 99ff.; Weltzien 2009, S. 76f.).

Allgemein wird argumentiert, dass in Abhängigkeit von der Interviewform die Durchführung ab ca. fünf Jahren gut möglich ist. So spricht sich z.B. Heinzl (2012b) für die Realisierung von „fokussierten“ Interviews mit Kindern in diesem Alter aus. Auch Nentwig-Gesemann, Walther und Thedinga (2017, S. 9) resümieren in ihrer Studie mit vier- bis sechsjährigen Kindergartenkindern, dass diese „über die Kompetenz verfügen, ihre Erfahrungen und Orientierungen mitzuteilen und darüber gerne mit Erwachsenen bzw. Forscher*innen ins Gespräch kommen“. Offene(re) und insbesondere narrative Interviews würden angesichts der höheren Anforder-

rungen an die Erinnerungsleistung und die narrative Kompetenz ein höheres Alter voraussetzen. Als mögliche Orientierung nennt Fuhs (2012) für biografische Interviews ein Alter von zwölf Jahren, verweist allerdings auf verschiedene Faktoren (z.B. Geschlecht, Sozialstatus), die mit unterschiedlichen Kompetenzen korrespondieren. Kritisch gegenüber solchen Altersmarkierungen äußern sich Kramer, Helsper, Thiersch und Ziems (2009) sowie Eunicke (2018), die für einen Einsatz biografischer Interviews auch bei jüngeren Kindern plädieren.

Noch bedeutender für das Gelingen von Interviews mit Kindern als der Freiheitsgrad der Strukturierung ist die Gestaltung der konkreten Situation (zu Interviews als „soziales Arrangement“ siehe Mey, 2000; Vogel, 2015). Hier sollte insbesondere auf eine störungsfreie Umgebung sowie auf einen für die Kinder vertrauten Ort geachtet werden (Heinzel, 2012b, S. 28), wobei auch zu berücksichtigen ist, inwiefern die Lokalität in Zusammenhang mit den Aussagen der Kinder steht. So können z.B. in der Kita oder Schule bestimmte (Kommunikations-)Regeln herrschen, die das Antwortverhalten mitstrukturieren. Darüber hinaus erfordern die Interaktionen mit den Kindern eine bestimmte Haltung der Forschenden, die sich durch Freundlichkeit, Ermutigung, Unterstützung, Vorsicht, Geduld und Rücksicht etc. auszeichnen sollte. Vor dem Hintergrund einer möglichen Überforderung der Kinder ist zudem darauf zu achten, genügend Pausen bei der Interviewdurchführung einzuplanen, da die Bereitschaft von Kindern, in der Situation zu „verbleiben“, variieren kann. Letztendlich verlangt eine Wahrnehmung von Kindern als Expert*innen, Sachverhalte in Interviews zu thematisieren, die mit ihrer konkreten sozialen und räumlichen Lebenswelt sowie mit Geschehnissen, Abhandlungen und Situationen aus ih-

rem Alltag korrespondieren. Eine Orientierung dazu bieten Überlegungen von Fuhs (2012), der rückgreifend auf entwicklungspsychologische Befunde zum (autobiografischen) Erinnern und zu Erzählkompetenzen bei seiner Charakterisierung von Interviews Abstand nimmt von Standardisierungsgraden. Stattdessen plädiert er für eine Einteilung der Interviewformen anhand der „Art des Erinnerns“, die auf die „Abfolge zunehmender Erinnerung“ zielt. Entsprechend unterteilt er Interviews mit Kindern in (a) „situationnahe Interviews“, die auf unmittelbare Ereignisse fokussieren, (b) „Sequenzinterviews“, die Ausführungen zu zusammenhängenden Handlungsketten beinhalten, (c) „lebensweltliche Interviews“, die situationsübergreifende Aspekte des Kinderlebens behandeln und (d) „biografische Interviews“, die längere Zeiträume des Erinnerns umfassen. Zudem führt er noch das (e) „symbolische Interview“ an, bei dem von Kindern geschaffene Produkte den Ausgangspunkt bilden.

Ergänzungen

Allgemein kann im Sinne des symbolischen Interviews festgehalten werden, dass oft die Verwendung von Produkten von Kindern sowie alltägliche Aktivitäten oder auch für Kinder geschaffene Gegenstände als Ergänzung und Unterstützung von Interviews empfohlen wird (Fuhs & Schneider, 2012; Heinzl, 2012b). Zu denken ist hier an das Zeichnen/Malen (z.B. Kuhn, 2003; Leser, 2017b), an den Rückgriff auf Spielgegenstände (z.B. Bauklötze; World-Vision Deutschland e.V., 2018), an die Verwendung von Fotos (Krüger, Köhler, Zschach & Pfaff, 2008) oder Puppeninterviews (Lampert, 2000). Hier gilt es allerdings zu bedenken, dass eben solche Arrangements aus einer Erwachsenenperspektive konkret für Kinder

konzipiert wurden und so Kompetenzen und Fähigkeiten von Kindern unterschätzen können, wenn etwa die „Aufträge“ an die Kinder limitiert werden.

Bei Interesse an den Lebensräumen von Kinder können Interviews auch als „Interviewstreifzüge“ (Schröder, Houben & Traub, 1993) gestaltet und mit Einsatz von Fotoapparaten oder Videokamera zu „Foto“- oder „Videostreifzügen“ erweitert werden. Ebenso ist die Verwendung von GPS-Geräten möglich (Projekt KINDheiten ERLEBEN²). Bei den Rundgängen wird den Kindern die Führung bei Stadt- und Sozialraumbegehungen überlassen.

Generell ist die Verwendung von „Hilfsmitteln“ naheliegend, dennoch besteht die Gefahr einer (zu schnellen) Zuschreibung einer „Kindangemessenheit“ von Verfahren, ohne dabei zu reflektieren, dass durch das Hinzuziehen von vertrauten Elementen bzw. Initiieren von bekannten Situationen, mit denen eine kooperative Forschung zwischen Kind und Erwachsenen sichergestellt werden soll, notgedrungen eine „Ent-Spezialisierung der Untersuchungsverfahren“ (Zinnecker, 1999, S. 79) stattfindet. Darüber hinaus gilt es kontinuierlich mitzudenken, dass bestimmte Verfahren sowie auch bestimmte Teilelemente zu dessen Unterstützung Auswirkungen implizieren, indem z.B. ein Spiel zunächst ein Spiel ist, welches nicht nur Kindern die Möglichkeit eines Als-Ob-Handelns ermöglicht und so zu einer Vermischung der Grenzen zwischen (Spiel-) Realität und Phantasie beitragen kann. Bei solchen Versuchen der „kindangemessenen“ Vorgehensweise bleibt der Konstruktionscha-

² Das Projekt läuft seit 2013 als Kooperationsprojekt der Universität Kassel und der Hochschule Fulda, siehe: <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/erziehungswissenschaft/forschungsprojekte/forschungsprojekte-professur-fuer-grundschulpaedagogik/kindheitenerleben.html>

rakter der Ergebnisse durch die methodischen Vorkehrungsleistungen unterbestimmt. Letztlich bedarf es einer kontinuierlichen Reflexion der Erhebungssituation. Dies gilt auch gerade für Video- oder Fotoaufnahmen, die zunächst einmal „nur“ aus der Augenhöhe von Kinder aufgenommene „Wirklichkeiten“ präsentieren, was aber nicht gleichzusetzen ist mit der kindlichen (und deren leibgebundenen perspektivischen) Wahrnehmung.

Resümierend bleibt festzuhalten, dass die methodologischen Diskussionen um Interviewverfahren relativ weit entwickelt sind, neben Artikeln sogar eigens für die Methode spezifische Buchpublikationen vorliegen (Trautmann, 2010; Vogel, 2015). Dennoch sind Weiterentwicklungen und Präzisierungen notwendig, um weiterhin Anwendungspotenziale (z.B. bei biografischen Interviews) aufzuzeigen sowie die Wahrnehmung und Reflexion von Interviews als soziale Situationen mehr zu akzentuieren.

3.2 *Gruppendiskussion*

Die aufgezeigten Herausforderungen, die sich aus der Sprachgebundenheit von Interviews ergeben, scheinen zunächst die Anwendung von Gruppendiskussion in der Forschung mit Kindern nicht nahe zu legen. Denn Gruppendiskussion als per se anspruchsvolle Verfahren erfordern neben verbalen Fähigkeiten eine höhere Kooperationsbereitschaft sowie die Koordination verschiedener Perspektiven, um Bezug auf die vorausgegangenen Redebeiträge nehmen zu können (zu Gruppendiskussionen allgemein siehe Loos & Schäffer, 2001). Darüber hinaus kann durchaus ein höherer Normativitäts- und Konformitätsdruck vorliegen, der ein Zurückhalten

von privaten Meinungen provoziert (Vogel, 2015). Ungeachtet dieser Besonderheiten gehören Gruppendiskussionen zu gerne in der Forschung mit Kindern eingesetzten Verfahren. Heinzel (2012c) und Vogel (2015) begründen dies aufgrund der Erfahrungen von Kindern mit „Kreisgesprächen“, die in Kitas und Schulen unter Leitung von pädagogischen Personal stattfinden.

Für Forschungszwecke lassen sich Kreisgespräche von (forschenden) Moderator*innen im Sinne einer Gruppendiskussion umwandeln. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die in Kreisgesprächen etablierten Regeln den in Gruppendiskussionen inhärenten Kommunikationsstrategien entgegenstehen können.

Generell verlangt auch das Gruppendiskussionsverfahren eine offene und wertschätzende Grundhaltung, die den Kindern Ausdrucks- und Erzählräume eröffnet. Die Gesprächs- und Diskussionsführung zeichnet sich nach Vogel (2015) bei jüngeren Kindern eher durch eine direktive Haltung aus und setzt pädagogische Fähigkeiten und bei älteren ein stärkeres Einfühlungsvermögen voraus.

In Bezug auf die Gruppen ist neben der Anzahl – empfohlen wird mit Blick auf die Anforderungen der Moderation und um die Redebeiträge bei der Auswertung differenzieren zu können, eine Maximalgröße von 10 Kindern – auch die Zusammensetzung entscheidend. Um Ängste abzubauen, werden altershomogene „Realgruppen“ präferiert, da diese eine vertraute Atmosphäre bieten. Vogel (2015) gibt allerdings zu bedenken, dass die Teilnahme von engen Freund*innen die Dynamiken verändern und der Gruppendruck in realen Gruppen größer sein kann. Auch sei je nach Thematik zu überlegen, ob sich eine geschlechtsheterogene Zusammensetzung eignet, da jüngere Kinder eine Abneigung gegen das andere Geschlecht hätten und sich ältere zu stark dafür interessieren könnten.

Billmann-Mahecha (2001) folgend eignen sich Gruppendiskussionen als Verfahren, die auf die Rekonstruktion von kollektiven Orientierungen zielen, auch in der Kindheitsforschung für einen vertieften Einblick in die Mikrogenese sozialer Aushandlungsprozesse. Analysen zielen dann entsprechend darauf ab, „welche Erfahrungen und welches Wissen [... Kinder] zum Thema beitragen, mit welchen Argumenten sie sich gegenseitig zu überzeugen versuchen, ob und wie sie Konsens erzielen und wie sie mit Meinungen umgehen, die nicht der mehrheitlichen Gruppenmeinung entsprechen“ (a.a.O., S. 12). Thematisch ist wie bei Interviews darauf zu achten, dass an die Erfahrungsräume der Kinder angeschlossen wird, die Fragenformulierung die Sinn- und Regelsysteme der Kinder aufgreift und sie im Rahmen der Gruppendiskussion durch eine zurückhaltende Gesprächsführung eigene Schwerpunkte setzen können. Auch hier können Erzählanreize in Form von Fotos, Filmen, Büchern, Spielmaterialien etc. zum Einsatz kommen. So werden Einblicke in die jeweiligen Kinderkulturen sowie Beschreibungen von Kinderwelten „von innen“ her möglich. Um diese Einblicke möglichst umfassend nutzen zu können, plädieren Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2014, S. 275) für videogestützte Gruppendiskussionen, um so dem (schnellen) Wechsel der Kinder „zwischen verbal-sprachlichen und körperlich-performativen Ausdruckspraktiken“ gerecht zu werden.

3.3 *Beobachtung*

Beobachtungen, die immer dann Anwendung finden, wenn komplexe Interaktionsmuster und Handlungsbezüge im lebensweltli-

chen Kontext der Akteure beschrieben werden sollen, weisen in der Forschung zu Kindern/Kindheiten eine längere Tradition auf. Ungeachtet der Durchführung einer Beobachtung als offen vs. verdeckt, ihrem Grad der Teilnahme und Standardisierung findet dieses Verfahren aufgrund der nicht vorliegenden „Sprachbarriere“ gerade in der Kindheitsforschung erhöhte Aufmerksamkeit.

„Vatertagebücher“ als Klassiker der Beobachtung

Beobachtungsstudien bilden die Ursprünge der systematischen psychologischen Kindheitsforschung und wurden in ihren Anfängen – zunächst noch ohne jegliche Standardisierung der Protokollierung – in Familien durchgeführt (deswegen „Vatertagesbücher“, auch wenn diese nicht selten von den Ehefrauen verfasst wurden). Besonders bekannt sind die „Forschungstagebücher“ von Preyer (1882/1923) und von dem Ehepaar Stern (Stern & Stern, 1907/1965), die auch erste methodische Anweisungen ihrer Umsetzung formulierten. Parallelen zu heutigen Grundprämissen der Kindheitsforschung finden sich insbesondere im Lebensweltbezug sowie in einer Betrachtung der Kindheit als eigenständige Lebensphase (zur Geschichte der „Vatertagebücher“ siehe Schmid, 2001). Allerdings zeigen sich auch deutliche Differenzen zwischen früherer und heutiger Forschungshaltung. So haben Clara und William Stern (1907/1965) betont, den Kindern solle der Untersuchungszweck nicht mitgeteilt werden, um einerseits „den Charakter der Kinder nicht zu schädigen, andererseits, um den kindlichen Äußerungen die Echtheit der Naivität zu sichern“ (Stern & Stern, 1907/1965, S. IV), während wie Zinnecker (1999, S. 75) bei seinem Vergleich der Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende der 20. Jahrhunderts markiert, dass die heutigen „Designs der Untersu-

chungen [...] daraufhin befragt werden, ob sie die Bürgerrechte der Kinder respektieren [und entsprechend angefragt würde]: Erfolgt die Untersuchung im ‚informierten Konsens‘ mit den Kindern? Werden Kinder entsprechend ihren Möglichkeiten an der Auswertung beteiligt?“ (zur Diskussion von auf Kinderrechte basierende Konzeptionen von Kinderöffentlichkeit siehe z.B. Klundt, 2013).

Mit dem methodischen Vorgehen der Beobachtung, das damals als Königsweg zur Erforschung der (psychologischen) Welt der Kinder verstanden wurde, galt es vor allem ausreichend empirische Daten für die Theoriebildung zur kindlichen Entwicklung zu generieren. Allerdings war es gerade ihre durch den familiären Zusammenhang gegebene Besonderheit der (gewollten, zumindest aber notwendigen) „Nähe“ zum Gegenstand, die die „Vatertagebücher“ methodisch angreifbar erschienen ließen. Kritisiert wurde dabei die Voreingenommenheit der Eltern gegenüber ihren Kindern, die zu einer Verzerrung der Berichte sowie zum Hinzuziehen von (impliziten) die Dokumentation leitenden Theorie führen würden. Für längere Zeit wurde diese daher kaum noch angewandt, für eine Wiederentdeckung für entwicklungspsychologische Studien aufgrund der darin möglichen längsschnittlichen Betrachtung plädiert Hoppe-Graff (1989); ebenso wird ein Rekurs auf solche detaillierten Beschreibungen als relevant für die Stärkung von Einzelfallstudien angeführt (Mey & Wenglorz, 2005; siehe auch Beck & Scholz, 2012).

Renaissance der Beobachtung

Der vermehrte Rückgriff auf Beobachtungen erfolgte durch die Entwicklung von Ratingskalen, die eine Standardisierung und dadurch insbesondere die Erhebung von größeren Stichproben er-

möglichten sowie durch die (Weiter-)Entwicklung der technischen Aufzeichnungsmöglichkeiten mittels Videografie. Einen besonderen Vorteil von videobasierten Erhebungen sieht Thiel (2001, S. 142) für die entwicklungspsychologische Forschung darin, „dass durch den Einsatz der Videotechnik die Fixierung eines auszuwertenden Verhaltens von der Auswertung selbst getrennt werden kann“. Zudem kann durch Videografie eine Vielzahl an Forschungsmaterial geliefert werden, da in vielen Institutionen der (frühen) Bildung per se mit Videoaufnahmen gearbeitet wird (z.B. für Portfolio- oder Elternarbeit), was eine Nutzung des bereits vorhandenen Materials ermöglicht. Der (vermehrte) Einsatz von Videotechniken im Alltag von Bildungseinrichtungen hat zudem den Vorteil, dass sie einen integralen Bestandteil für Kinder darstellen (können), wodurch eine Veränderung der Situation durch ihre Verwendung im Rahmen von Forschungsaktivitäten reduziert werden kann. Auch diese Bedingungen dürften die Zunahme an videogestützten Erhebungen in der Kita (z.B. Bollig, Honig & Mohn, 2015; König, 2009; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017) und in der Schule (Audehm, Corsten, Frei & Hauenschild, 2018; Kolbe, Reh, Fritsch, Idel & Rabenstein, 2009) gefördert haben.

Kritiker*innen einer videobasierten Erhebung erkennen zwar die Vorteile des sichtbaren und wiederholbaren Abrufs und damit die Überprüfung der in Tagebüchern/Beobachtungsprotokollen vorliegenden (interpretierten) Zuschreibungen an. Sie verweisen aber gleichzeitig auf die Notwendigkeit des Verstehens/Interpretierens des Sinnes der aufgenommenen Szene (Deutsch, 2001), da bereits die per Video festgehaltene Perspektive nur einen Ausschnitt aus einer viel komplexeren Situation darstellt (siehe auch Huhn, Dittich, Dörfler & Schneider, 2012). Letzteres nutzt gerade Mohn

(2002) mit ihrer Arbeitsweise der Kameraethnografie und in vielen Projekten in Kitas zu verschiedenen Themen und Inter-Aktionen (z.B. Eingewöhnungs- und Übergangsprozesse, Mahlzeiten, Umgang mit Musik).

Teilnehmende Beobachtung und ethnografische Studien

Mit Blick auf Ethnografie als methodenplurale kontextbezogene Forschungsstrategie (Breidenstein et al., 2013) ist in den letzten Jahren eine Zunahme an Studien in der Kindheitsforschung zu verzeichnen (z.B. Bollig, Honig & Nienhaus, 2016; Eßer, 2009; Machold, 2015; Tervooren, 2006). So eignet sich Ethnografie immer bei der Exploration komplexer, mobiler und bisher weitgehend unerforschter Untersuchungsgegenstände, um die Eigenlogik von Praxis sichtbar zu machen. Auch können hierbei verbunden mit einem partizipativen Forschungsprozess, der allen beteiligten Akteur*innen (und damit auch Kindern) „eine Stimme gibt“, tiefere Einblicke in die Vielfalt der differenten Handlungs- und Deutungspraktiken ermöglicht werden (Schulz, 2014, S. 226).

Die Rolle der Forschenden besteht dabei in einem (längeren) Verweilen im Untersuchungsfeld, weshalb auch umfassend Zusammenhänge und Erlebnisse festgehalten werden können. So resümieren Beck und Scholz (2000, S. 164): „wir waren Teil der Situation und konnten deshalb häufig den Sinn der Situation verstehen“. Darüber hinaus ermöglicht die permanente Ko-Präsenz der Forschenden im Alltag einen Zugang zu sozialen Phänomenen, die körpergebunden, performativ sowie non-verbal sind und situativ beobachtet werden können (Westphal, 2016). Als besondere Herausforderung erweist sich dabei, dass die relevant wahrgenommenen und dokumentierten Geschehnisse sowohl die Kinder als auch

die Beobachtenden selbst inkludieren. Daher müssen Forschende gleichermaßen aufmerksam sein für die Situation an sich als auch in Bezug auf ihre Selbstpositionierung gegenüber den Kindern und für die Fremdpositionierung durch die Kinder. Schulz (2014, S. 229) folgend kann mit Fokus auf die Selbstpositionierung von Forschenden dabei auf die Differenz zwischen Kindsein und Erwachsenen sein abgehoben werden, „insbesondere auf die Frage, in welchen Rollen sich die erwachsenen Forschenden inszenieren und aufführen müssen, damit die beforschten Kinder zwischen ihnen und den anderen Erwachsenen im Feld eine signifikante Differenz wahrnehmen können“ (siehe auch Heinzl, 2012d). Entscheidend sei es hierbei, nicht als „typischer Erwachsener“ aufzutreten, um so, trotz der wahrnehmbaren (körperlichen) Differenzen und des Machtgefälles, Kindern den Aufbau einer Vertrauensbasis zu ermöglichen (James, 2007). So finden sich in ethnografischen Studien Hinweise auf eine fehlende Akzeptanz der Forschenden durch die Kinder, wenn Beobachtende lediglich beobachten. Vielmehr würde es eine situative Integration in die Aktivitäten erfordern (Corsaro, 2010; Schulz & Cloos, 2011).

Mit Blick auf die Konzeption der Beobachtungen bilden verdeckte Beobachtungen, also jene in denen Forschende ihre Identität nicht offenlegen, eher die Ausnahme. Dabei spielen nicht nur ethische Vorgaben eine Rolle, sondern auch forschungspraktische, wenn z.B. aufgrund der begrenzten Beobachtungszeit nur Ausschnitte observiert werden können, da Kinder Orte, z.B. (Spiel-)Plätze, wechseln und sich so dem Zugang der Beobachtenden entziehen. Offene teilnehmende Beobachtung hingegen finden immer vor dem Hintergrund der Differenz des Altersunterschiedes statt, weshalb – anders als in der Ethnografie sonst möglich – keine aktive, voll-