



Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2. Auflage

k linkhardt

Hedderich / Reppin / Butschi
**Perspektiven auf Vielfalt
in der frühen Kindheit**

Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2., durchgesehene Auflage

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2021.g. © by Julius Klinkhardt.

Foto Umschlagseite 1: Ailin, 5 Jahre, Provinz Entre-Rios, Argentinien und Corinne Butschi.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5895-3 digital

doi.org/10.35468/5895

ISBN 978-3-7815-2454-5 print

Inhalt

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit.
 Mit Kindern Diversität erforschen
 Einleitung
Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi 7

1 Theorie

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel
Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich 19

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität,
 Diversity/Diversität, Intersektionalität
Katharina Walgenbach..... 41

Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte
 von Diversität und Gleichheit
Cornelie Dietrich..... 60

Differenzen und die Heterogenität von Kindern –
 Einsätze blicktheoretischer Forschung
Friederike Schmidt..... 76

2 Methodologie und Methoden

Kindgerecht forschen. Ein Überblick
Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich 101

Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer
 ethischen Forschung mit Kindern
Jeanne Reppin 120

Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick
Susanne Vogl 142

Es ist noch jemand mit uns hier.
 Puppent-Interviews in der Forschung mit Kindern
Marion Weise 158

Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach
Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm 172

Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern
Martina Bernasconi 187

3 Forschungszusammenhänge und Praxisreflexionen

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung <i>Werner M. Egli</i>	201
Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen <i>Steffen Brockmann</i>	216
Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung <i>Martina Kaack</i>	231
Kamerakids: Forschen mit Photovoice <i>Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini, Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez, Guillermina Chabrillon und Ingeborg Hedderich</i>	246
Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen. Ein Dialog <i>Corinne Butschi und Guillermina Chabrillon</i>	263
Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindlicher Förderung in Argentinien <i>Barbara Schoch</i>	278
Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbale Zugängen <i>Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys</i>	285
Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery <i>Maria Mögel</i>	299
Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen <i>Gabriela Muri und Heidi Simoni</i>	314
Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ,Grenzen‘ überschreiten <i>Ursina Jaeger</i>	334
Die Autor*innen	349

Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen

Einleitung

Unterschiedliche Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit zu beleuchten und Möglichkeiten auszuloten, wie mit Kindern gemeinsam dazu geforscht werden kann, sind Anstoß und Ziel dieser Publikation.

Wenn wir über Vielfalt und Diversität und mithin über die grundlegende Frage des miteinander Lebens und Lernens nachdenken, führt uns dies – als Herausgeberinnen-Team des Lehrstuhls für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Gesellschaft, Partizipation und Behinderung – zunächst selbstverständlich zu den Anfängen der Forderungen nach Anerkennung und Ermöglichung der Bildung für alle und nach *gemeinsamer* Teilhabe aller an Bildung und Erziehung. Es führt uns damit zu den von Eltern behinderter Kinder ausgehenden Bemächtigungsbewegungen und den daraus resultierenden Debatten sowie Durchsetzungs- und Umsetzungsbemühungen der Integration behinderter Kinder in das allgemeine Betreuungs- und Schulsystem unter wissenschaftlicher Praxisbegleitung, Dokumentation, Analyse sowie theoretischen und didaktischen Grundlegungen, kurz: zur Integrationsbewegung seit Mitte der 1970er Jahre. Für den Bereich der Elementarpädagogik in der frühen Kindheit sei hier exemplarisch und wegweisend auf die bereits in den 1980er Jahren wissenschaftlich begleitete und erforschte gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Norden Deutschlands verwiesen (vgl. Feuser 1984/1987).

Neben der aus der sozialen Bewegung von Eltern behinderter Kinder hervorgegangenen Integrationsbewegung und -pädagogik gab und gibt es weitere soziale Bewegungen, die u.a.a. zu entsprechenden ‚Pädagogiken‘ führten und in den Linien Integration, Interkulturalität und Geschlechterverhältnisse von Annedore Prengel Ende der 1980er Jahre analytisch wie programmatisch zu einer *Pädagogik der Vielfalt* zusammengeführt wurden (vgl. Prengel 2006). Die diskursiv fokussierten Heterogenitäts-Facetten haben sich in die aktuelle Gegenwart hinein entsprechend gesellschaftlich situativer und/oder fokussierender Veränderungen immer weiter ausdifferenziert und erweitert. In praxisorientierter Konsequenz sind sensibilisierende und orientierende, reflexions- und handlungsleitende Instrumente entworfen und weiterentwickelt worden, so beispielsweise der für die Elementar-

pädagogik wesentliche Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, in dem der in den 1980er Jahren in den USA entwickelte Anti-Bias-Approach (vgl. Derman-Sparks 1989) seit den 2000er Jahren im deutschen Sprachraum fruchtbar gemacht und weiterentwickelt wird (vgl. Wagner 2009) oder der Index für Inklusion im Zuge der Umsetzungsbemühungen der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Booth & Ainscow 2019; GEW 2017).

Blicke auf nationale und regionale bildungspolitische Praxen als auch auf kontroverse Beiträge und Debatten um juristische Auslegungen sowie Ermöglichungen und Behinderungen der Umsetzungen der UN-BRK z.B. in den einschlägigen Fachzeitschriften machen deutlich, dass mit den Ratifizierungen der Konvention zwar die Richtung vorgegeben, das Ziel – welches die Veränderung des gesellschaftlichen Selbstverständnisses gleichermaßen voraussetzt wie einschließt – jedoch nach wie vor weit ist. Orientierung und Grundlage für eingehendere Auseinandersetzungen mit dem Leitprinzip Inklusion bieten dabei auch in den letzten Jahren erschienene (Studien-)Handbücher, welche inklusions-bezogene Theoriediskurse verschiedener Wissenschaften systematisieren, Wissensbestände und Transformationsprozesse aufzeigen und unterschiedliche Fragestellungen in Bezug auf Inklusion in spezifischen Feldern thematisieren und sich hierin implizit oder explizit zugleich auch positionieren (für den Bereich Inklusion und Sonderpädagogik vgl. Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz 2016, für den Fokus auf inklusive Kindheiten vgl. Platte & Amirpur 2017).

Mit den Integrations-/Inklusionsbewegungen und -debatten und dem damit einhergehenden Heterogenitätsdiskurs rückten die Aspekte Differenz, Diversity/Diversität seit den 1970er Jahren zunehmend und in den 2000er Jahren nochmals verstärkt und perspektivisch erweitert in den Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Zum einen werden auf institutioneller wie interpersonaler Ebene Konstruktionen und Rekonstruktionen, Zuschreibungsprozesse, Prozesse und Praktiken der ‚Besonderung‘ sowie Zusammenhänge von Anerkennung und Differenzproduktion innerhalb pädagogischer Settings analysiert und kritisch reflektiert (vgl. neben Beiträgen im vorliegenden Band bspw. auch Stenger, Edelmann, Nolte & Schulz 2017; Tervooren, Engel, Göhlich, Mieth & Reh 2014; Emmerich & Hormel 2013, Goodley & Runswick-Cole 2012). Im Zusammenhang mit der Entwicklung innerhalb der Kindheitsforschung, Kinder als Akteure im Kontext ihrer Lebenswelten wahrzunehmen und anzuerkennen, werden dabei Konstruktionsprozesse seitens der Kinder innerhalb ihrer Bedingtheiten zunehmend fokussiert (vgl. neben den Beiträgen im vorliegenden Band bspw. auch Joyce-Finnern 2017; Machold 2015; Diehm & Kuhn 2006). Zum anderen wird die Frage diskutiert, inwieweit forschendes Tun an sich und konkrete Forschungspraktiken selbst zur Hervorbringung oder Reifizierung von Differenzen beitragen und welche Implikationen damit verbunden sind (vgl. z.B. Diehm, Kuhn &

Machold 2013; Fritsche & Tervooren 2012 sowie den Beitrag von Weise, Lempp und Morys in diesem Band).

Im Bereich der Kindheitsforschung wurde im Zuge der Paradigmenerweiterung von der ursprünglich nahezu ausschließlichen entwicklungspsychologischen Perspektive hin zu einer Perspektive der Wahrnehmung und Anerkennung von Handlungsfähigkeit und sozialer Kompetenz von (auch jungen) Kindern folgerichtig die Aufmerksamkeit überhaupt und zunehmend verstärkt auf die Möglichkeiten der Erforschung von Interaktionen von Kindern und der Erforschung von Hervorbringungen und Perspektiven der Kinder gerichtet (vgl. z.B. Moran-Ellis 2014; Kelle & Breidenstein 1996 sowie überblickend die Beiträge von Butschi & Hedderich in diesem Band). Forschungsmethoden und Forschungszugänge, die geeignet erscheinen, die Perspektiven von Kindern zu erfassen, resp. sich ihnen zu nähern, werden seitdem erprobt und reflektiert (vgl. Heinzel 2012; Mey 2003; Honig, Lange & Leu 1999) – ein Prozess, der sich mit zunehmend nachdrücklichen Verweisen auf das Recht der Kinder, sich zu sie betreffenden Belangen auszudrücken und wahrgenommen zu werden, fortsetzt, wofür auch der hier eingeleitete Band steht. Ein weiterer Aspekt, in dessen Fortsetzung sich unsere Publikation versteht, ist das thematische und forschungsmethod(olog)ische Zusammenfinden und Austausch verschiedener Fachdisziplinen, die sich der Erforschung von Kindheiten und Kinderperspektiven unter diversen Fokussierungen widmen. So vereinen wir in diesem Band Beiträge aus Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Ethnologie, Kulturwissenschaft und Psychologie.

Diese – hier äußerst grob skizzierten – Aspekte und Entwicklungen schwingen mit, wenn wir mit der vorliegenden Publikation beispielhaft einen Blick darauf werfen, welche Perspektiven auf Vielfalt auf welche Weisen theoretisch und gemeinsam mit Kindern forschend eingenommen werden. Wir richten unseren Blick dabei explizit auf junge Kinder, auf die frühe Kindheit. Das scheint uns zum einen deshalb notwendig, da der Diskurs zu Möglichkeiten der aktiven Beteiligung von jungen Kindern an Forschungsvorhaben als auch zur Belastbarkeit kindlicher Äußerungen nach wie vor kontrovers diskutiert werden (vgl. bspw. Gerarts 2017 als auch Butschi & Hedderich; Schütz & Böhm sowie Reppin in diesem Band). Zum anderen gelten gerade die Phase der frühen Kindheit und die darin verorteten ersten institutionellen Erfahrungen als grundlegend und wegweisend für die Wahrnehmung und das sich entfaltende (Selbst-)Verständnis von lebensweltlicher Vielfalt/Diversität – Anlass genug, sich weiterhin und verstärkt dem zuzuwenden, was junge Kinder diesbezüglich tun und meinen, und wie wir (forschenden) Erwachsenen uns dem verstehend nähern können.

Es ist daher das Anliegen des Bandes, die Themenspektren *Diversität in der frühen Kindheit* und *Forschen mit jungen Kindern* miteinander verschränkt zur Darstellung zu bringen. Die Publikation nimmt Bezug auf Wissensbestände und Wis-

sensbezüge, die sich im Kontext von früher Kindheit und Diversität entwickelt und etabliert haben und widmet sich der Erläuterung unterschiedlicher Methoden und konkreter Erfahrungen, mit ihnen Perspektiven auf Diversität zu erforschen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Beschreibung und Reflexion des Forschens mit Kindern, also auf der Frage, auf welche Weisen Kinder in die Erforschung der sie, resp. ihre Altersgruppe betreffenden Themen involviert sind, sein können oder sein sollten. Die Forschungsberichte bilden hierfür ein differenziertes Spektrum sowohl an Forschungsansätzen als auch an inhaltlichen Fokussierungen ab.

Das Buch richtet sich damit zum einen an Studierende und Forschende der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen. Ihnen gibt es einen Einblick in grundlegende theoretische Rahmungen hinsichtlich der Themenhorizonte Kindheit, Kindheitsforschung und Diversität und stellt ihnen Methoden des Forschens, die den aktiven Einbezug von Kindern ermöglichen, in konzentrierter Weise vor. Anhand der erörterten Beispiele führt es sie nah an die Möglichkeiten und Herausforderungen des Forschens mit Kindern und hier insbesondere zu Perspektiven auf Vielfalt/Diversität heran. Darüber hinaus vermittelt es Fachkräften der Elementarpädagogik sowie den zugehörigen Organisationsleitungen einen Eindruck von Methoden(-reflexionen) und Vorgehensweisen des Forschens mit Kindern und kann ihnen somit Unterstützung im Rahmen von Entscheidungsprozessen über die Beteiligung an Forschungsprojekten, resp. über deren Initiierung sein.

Neben dem disziplinübergreifenden steht die Publikation auch für einen länderübergreifenden Austausch: Forscher*innen aus Tätigkeitsfeldern der drei deutschsprachigen Nachbarländer sind involviert. Eines der Projekte ist international ausgerichtet und wurde in bilateraler Forschungszusammenarbeit realisiert. Ein Beitrag berichtet über ethnologische Forschung im Ausland und ein weiterer lässt die Lesenden dabei sein, wenn innerhalb des Forschungsprozesses (nicht nur) Ländergrenzen gemeinsam buchstäblich überschritten werden.

Die Publikation ist in drei Teile gegliedert. Der erste Teil widmet sich theoretischen Grundlegungen und wird eröffnet durch den Beitrag „Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel“ von *Corinne Butschi* und *Ingeborg Hedderich*, der den Blick auf die komplexen Bedingtheiten und Wandlungen der Sichtweisen auf Kindheit, resp. der Konstruktionen von Kindheiten wirft und die Verortung der sich ebenfalls wandelnden und erweiternden Forschungen zu Kindern und Kindheiten in diesen Zusammenhang stellt.

Katharina Walgenbach erhellt mit ihrem Beitrag „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität“ die (tendenzielle) Verwendung der im Beitragstitel benannten Begriffe innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und gibt den Lesenden eine begriffliche Orientierung in die Hand.

Im Beitrag „Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit“ verweist *Cornelie Dietrich* darauf, dass Diversität losgelöst von ihrer Hinterbühne, dem Horizont der Gleichheit, nicht angemessen betrachtet und mit ihr umgegangen werden kann und formuliert in der Konsequenz aus den aufgezeigten Debatten erwünschte, in der Praxis zu verortende, Erforschungen von Prozessen der Homogenese.

Friederike Schmidt sensibilisiert in ihrem Beitrag „Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung“ für die Bedingtheit der Formierungen pädagogischer Aufmerksamkeit und mithin dafür, unter welchen Voraussetzungen auf welche Weisen Kinder in den Blick genommen werden. Differenz und Heterogenität von Kindern werden in diesem Beitrag aus einer blicktheoretischen Perspektive betrachtet, welche die Kulturalität und Sozialität von Wahrnehmung aufzeigt.

Der zweite Teil wird durch zwei methodologische Beiträge eingeleitet. *Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich* geben einen Überblick zu Fragen kindgerechter Forschung („Kindgerecht forschen. Ein Überblick“) und *Jeanne Reppin* nimmt ethische Grundsätze und Herausforderungen beim Forschen mit Kindern in den Blick („Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern“). Im Anschluss daran werden in vier methodentheoretischen Beiträgen verschiedene Verfahrensweisen des Forschens mit Kindern vorgestellt und methodologisch verortet. *Susanne Vogl* erörtert in ihrem Beitrag „Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick“, was es bei Interviews mit jungen Kindern zu beachten gilt, welche besonderen Herausforderungen sich stellen und wie dem in der Gestaltung von Interviews begegnet werden kann.

Im Beitrag „Es ist noch jemand mit uns hier. Puppent-Interviews in der Forschung mit Kindern“ macht *Marion Weise* mit dem Einsatz von Handpuppen in Forschungskontexten bekannt, reflektiert die Vorzüge und Problematiken eines solchen Einsatzes und gibt ausblickend Anstöße, über die Einsatzmöglichkeiten in inklusiven Praxis- und Forschungssettings nachzudenken und spricht dabei die in diversen Forschungszusammenhängen aufscheinende Notwendigkeit an, nicht allein verbalsprachliche Instrumente, sondern kombinierte Methoden zum Einsatz kommen zu lassen. Dieser Aspekt wird im darauffolgenden Beitrag aufgegriffen. Dort wird von *Sandra Schütz* und *Eva Theresa Böhm* der Mosaic-Approach als ein Ansatz vorgestellt, der die Möglichkeit bietet, für die sich je ergebende Forschungssituation über Kombinationen von traditionellen qualitativen Forschungsmethoden und innovativen, ein partizipatives Vorgehen unterstützenden Methoden zu entscheiden („Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach“).

Im Beitrag „Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern“ stellt *Martina Bernasconi* das Philosophieren als elementare Kulturtechnik vor und gibt anhand konkreter Beispiele Einblicke, wie mit Kindern philosophiert werden kann.

Sie erläutert, warum das nicht nur sinnvoll ist, sondern dessen selbstverständlicher Einsatz innerhalb pädagogischer Settings zu fordern sei und stellt eine Konzeptidee für das Forschen mit dem und über den Einsatz des Philosophierens mit Kindern vor.

Der Einsatz von Interviews, Handpuppen sowie der Mosaic-Approach werden im forschungspraktischen Teil des Bandes nochmals aufgegriffen und anhand von Projektbeispielen beschrieben und reflektiert. Die Klärung der Frage, ob, resp. unter welchen Voraussetzungen und in welcher Weise das Philosophieren mit Kindern für Forschungssituationen nutzbar gemacht werden kann, bleibt ein über unsere Publikation hinaus bestehendes Desiderat.

Der dritte Teil gehört den Berichten und Reflexionen über den Einsatz verschiedener Methoden im Kontext des Forschens mit Kindern, verbunden mit deren jeweiligen Verortungen und Darlegungen der Ergebnisse der Forschungsprojekte. Einige der Beiträge sind, wie bereits erwähnt, methoden-thematisch mit Beiträgen aus Teil zwei verschränkt.

Der hier eröffnende Beitrag von *Werner Egli* stellt in gewisser Weise einen ‚Schwelen-text‘ vom zweiten zum dritten Teil der Publikation dar. Verknüpft mit vielfältigen konkreten Einblicken in eigene Forschungen gibt er einen Überblick über die ethnologische Kindheitsforschung. Methodisch liegt der Fokus dabei auf der teilnehmenden Beobachtung, die in Verständnis und Vollzug ethnologischer Forschung prinzipiell tendenziell partizipativ ausgerichtet ist, da sie innerhalb gemeinsamer Praxis und unter gemeinsamer prozesshafter Klärung dessen, was die Forschungsfragen sind, stattfindet. Am Beispiel der Analyse der Arbeit von Kindern der Sunuwar in Nepal wird zudem die bei geäußertem Wunsch anwaltschaftliche, aber nicht-paternalistische Haltung gegenüber den ‚beforschten‘ Personen, einschließlich der Kinder, und ein entsprechend notwendig je differenziertes Bild vom Kindeswohl in der Ethnologie deutlich gemacht („Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung“).

Der Text von *Steffen Brockmann* „Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen“ macht die Lesenden mit theoretischen Verortungen, Vorgehensweisen und Ergebnissen seines Dissertationsprojektes bekannt. Herausgearbeitet wurden verschiedene Differenzierungen, die von Kindern, pädagogischen Fachkräften und Eltern hergestellt wurden. Die für die Forschung mit den Kindern gewählten Methoden Interviews und Interviewstreifzüge werden im Beitrag vorgestellt.

Der Beitrag von *Martina Kaack* mit dem Titel „Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung“ fußt ebenfalls auf einem Dissertationsprojekt. In diesem wurde zum einen der systemtheoretische Inklusions- und Exklusionsbegriff der Bielefelder Schule hinsichtlich seiner Funktionalität für Frage-

stellungen des Inklusionsdiskurses in der Erziehungswissenschaft analysiert. Zum anderen wurde untersucht, inwieweit Interviews mit jungen Kindern mit und ohne zugeschriebene Behinderung über ‚Inklusion und Exklusion in der Interaktion‘ Aufschluss zu geben vermögen. Der hier vorliegende Beitrag gibt über diesen letztgenannten Aspekt differenziert Auskunft.

Im Beitrag „Kamerakids: Forschen mit Photovoice“ stellen *Corinne Butschi und ihr Forschungsteam unseres Lehrstuhls* das international angelegte Forschungsprojekt zur Vielfalt von Kinder-Lebenswelten und erste Ergebnisse vor. In diesem Projekt wurde mit der Photovoice-Methode gearbeitet und eine Handpuppe in den Interviews eingesetzt. Erfahrungen aus der Handhabung der Methodenaspekte werden reflektiert und damit für zukünftige Forschungsvorhaben nutzbar gemacht. Der daran anschließende Beitrag „Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen“ von *Corinne Butschi und Guillermina Chabrilion* betrachtet rückblickend in Form eines Dialoges die länder- und kulturübergreifende Zusammenarbeit in diesem Projekt und reflektiert deren in der internationalen Organisation bedingten möglichen Stolpersteine und Gelingensbedingungen, resp. -Erleichterungen. Auch der nächste Beitrag knüpft an diese bilateralen Kontakte an, in dem *Barbara Schoch* als ‚Praktikerin und RealisiererIn des wahrgenommenen Bedarfs‘ Einblick gibt in ihre Tätigkeit als Spielgruppenleiterin in Misiones/Argentinien und die Lesenden an ihren Beobachtungen im Spielgruppenalltag teilhaben lässt („Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindliche Förderung in Argentinien“).

Vor dem gesellschaftspolitischen und bildungsrechtlichen Hintergrund des Auftrags an Kindertageseinrichtungen in Deutschland, jenen geflüchteten Kindern, die auf der Grundlage ihres als rechtmäßig oder geduldet erklärten Aufenthalts einen Anspruch auf einen Platz in diesen Einrichtungen haben, das Ankommen und den Transitionsprozess positiv zu gestalten, beleuchtet der Beitrag „Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbalen Zugängen“ von *Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys* das Forschungsprojekt TANGO. In diesem Projekt wird das Ziel verfolgt, die Wahrnehmungen der Kinder mit Fluchterfahrung von den Kindertageseinrichtungen zu rekonstruieren. Ein Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Schilderung der Erfahrungen mit dem Einsatz videografierter Autofotografie als nonverbalem Forschungszugang innerhalb des multiperspektivisch und multimethodisch angelegten Projektes. Darüber hinaus macht er sich stark für die Reflexion der Herausforderung, über Kinder und mit Kindern in besonderen biografischen Situationen und gesellschaftlichen und rechtlichen Stellungen zu forschen ohne sie dadurch besondernden Zuschreibungen zu unterwerfen und greift damit eine dringliche forschungsethische Thematik auf.

Auch der nachfolgende Beitrag von *Maria Mögel* „Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit

dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery“ bietet forschungsethisch relevante Einblicke in die Forschungspraxis, indem der Beschreibung von Aspekten der Information der Kinder (vor und nach der Erhebung), der Einverständniseinholung bei den sorgeberechtigten Personen, der ‚Vergütung‘ der Beteiligung oder der Frage nach der Möglichkeit der Trennung von Motivierung und Beeinflussung Raum gegeben wird. Und auch dieses Forschungsprojekt wendet sich der Möglichkeit der Rekonstruktion von Wahrnehmungen von jungen Kindern in vulnerablen biografischen Situationen zu. Es untersucht die empfundene Zugehörigkeit von Kindern, die aus Gründen des Schutzes ihrer psychischen und körperlichen Integrität ihre Herkunftsfamilie verlassen mussten und in Pflegefamilien leben. Der im Beitrag beschriebene forschungsmethodische Zugang, um das Zugehörigkeitserleben rekonstruieren zu können, ist das Geschichtenstammverfahren.

Der Beitrag von *Gabriela Muri* und *Heidi Simoni* „Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen“ ist in den Bereichen Raumplanung, Stadt- und Quartiersentwicklung angesiedelt. Die Lebenswelt Gemeinde wird im vorgestellten Projekt dahingehend untersucht, wie sie von Kindern genutzt und wie sie von ihnen wahrgenommen wird. Die Ergebnisse wurden auf den Ebenen Stadtentwicklung und Sozialplanung unmittelbar nutzbar gemacht. Die Projektbeschreibung gibt anschaulich darüber Auskunft, wie das Forschen mit Kindern schrittweise voraussetzungs-, situations- und verlaufsangepasst gestaltet werden kann, und dass die ein solches Vorgehen voraussetzende Offenheit sowohl die Methoden als auch die Ausrichtung der Forschungsfragen einschließt. Die methodische Ausgangsbasis dafür bildete der Mosaic-Approach.

Ursina Jaeger gibt mit ihrem Beitrag „Vom Schweizer Kindergarten ins Außer-schulische, nach Ghana, und wieder zurück: wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ‚Grenzen‘ überschreiten“ Einblick in ein Forschungsprojekt, in welchem Diversität als komplexe und dynamische Konfiguration sozialer Zugehörigkeiten verstanden wird, und Grenzziehungen sowie Grenzüberschreitungen und deren Konsequenzen für die je involvierten Felder sozialer Ordnungen analysiert werden. Orte der Kindheit bestimmen sich dabei sowohl über physische Lokalität als auch über soziale Positionen. Deren Verfasstheit wurde empirisch erschlossen, indem Kinder durch die Ethnografin teilnehmend beobachtend in ihrem Alltag begleitet wurden. Der Text verbindet die Narration über die changierenden Zugehörigkeiten der Kinder mit der Reflexion der Spannungsmomente innerhalb der teilnehmenden Beobachtung, die sich nicht zuletzt wesentlich aus den Grenzüberschreitungen in ihrer ‚wahrgenommenen Beobachtetheit‘ ergeben und die es in einer sich wandelnden Kind-Forscherin-Beziehung (aus-)zu halten gilt.

In dem von ihnen herausgegebenen „Handbuch Inklusive Kindheiten“, auf das einleitend bereits verwiesen wurde, formulieren Andrea Platte und Donja Amirpur mehrfach das Desiderat des expliziten Einbezugs der Kinderperspektive (vgl. 2017, 15; ebd., 20). Die vorliegende Publikation sehen wir als einen Beitrag dazu, indem sie zum einen erkundet, mit welchen Methoden und unter welchen Voraussetzungen Perspektiven von Kindern erfahren und zur Darstellung gebracht werden können und zum anderen, indem sie zugleich unter Einsatz und Erprobung dieser Methoden Auskunft gibt über Sicht- und Handlungsweisen von Kindern in ihren Lebens- und Erfahrungswelten.

Wir bedanken uns bei allen Autor*innen für ihre Beiträge und für die erfreuliche Zusammenarbeit im Entstehungsprozess dieses Bandes.

Literatur

- Booth, T. & Ainscow, M. (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen übertragbar. Herausgegeben und adaptiert von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate und Andrea Platte. Weinheim
- Derman-Sparks, L. (1989): A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2006): „Doing Race/Doing Ethnicity“ in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität, *neue praxis*, Sonderheft 8, hrsg. von M. Schrödter & H.-U. Otto. Lahnstein, 140-151
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden, 29-51
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden
- Feuser, G. (1984/1987): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Hrsg.: Diakonisches Werk Bremen e.V., Landesverband für Ev. Kindertagesstätten. Bremen [die Originalarbeit]. bidok – Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet. Stand 22.08.2018. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-kindertagesheim.html> (12.05.2019)
- Fritsche, B. & Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, B. Kelle, H., Boller, H., Bollig, S., Huf, C., Langer, A., Ott, M. & Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, 25-39
- Gerarts, K. (2017): Inklusive Forschung über Kinder mit Kindern. In: Platte, A. & Amirpur, D. (Hrsg.): Inklusive Kindheiten. Opladen, 131-144
- GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2017): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Frankfurt am Main
- Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2012): Reading Rosie: The postmodern disabled child. In: Educational & Child Psychology, Vol. 29, No. 2, 51-64
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn

- Heinzel, F. (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim
- Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim
- Joyce-Finnern, N.-K. (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn
- Kelle, H. & Breidenstein, G. (1996): Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 6. Jg., H.1, 47-67
- Machold, C. (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden
- Mey, G. (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2003-1. Online unter: <http://handle.net/20.500.11780/917> (12.02.2018)
- Moran-Ellis, J. (2014): Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. Opladen, 171-183
- Platte, A. & Amirpur, D. (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen
- Prengel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden
- Stenger, U., Edelman, D., Nolte, D. & Schulz, M. (Hrsg.) (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim
- Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I. & Reh, S. (Hrsg.) (2014). Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld
- Wagner, P. (2009): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Online unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoennlichkeitsbildung/1989> (27.04.2019)

1 Theorie

Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel

1 Einführung

Der vorliegende Text zeigt auf, wie sich die Entwicklung der Kindheit sowie der Kindheitsforschung vollzogen hat (bzw. vollzieht) und stellt dar, dass diese zwei Konstrukte eng miteinander in Verbindung stehen und stets eingebettet in die Komplexität des Weltgeschehens betrachtet werden müssen.

Im ersten Kapitel wird gezeigt, welche Bedeutung dem Begriff Kindheit zukommt und wie sich dieser stets in Abhängigkeit des globalen Wandels und unter Einfluss gesellschaftlicher Sicht-, Denk- und Handlungsweisen verändert. Wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, steht die Bedeutung von Kindheit in unmittelbarer Beziehung zum jeweiligen (sozio-ökonomischen, geografischen, familiären, gesellschaftlichen etc.) Kontext und ist daher stets unterschiedlich definiert.

Im zweiten Kapitel wird dargelegt, dass Kindheit kein real existierender und einst entdeckter Daseinszustand ist, sondern dass es sich dabei um ein Konstrukt handelt, welches historisch betrachtet sich immerzu wandelt.

Der dritte Teil dieses Beitrages widmet sich schliesslich einer kurzen historischen Abhandlung der Kindheitsforschung, welche sich nicht unabhängig von der Veränderung der Kindheit vollzogen hat.

Ziel des Beitrages ist es, einen Einblick in ein sehr vielschichtiges Themenfeld zu geben und aufzuzeigen, wie das Zusammenspiel der Komplexität der Geschehnisse nichts unverändert lässt, da die einzelnen Elemente des gesellschaftlichen Zusammenlebens wie Zahnradchen in einem Uhrwerk in ständigem Zusammenwirken und gegenseitiger Abhängigkeit funktionieren.

2 Die konstruierte Kindheit

„Ein Mensch des 16. oder des 17. Jahrhunderts würde sich über die staatsbürgerlichen Verpflichtungen wundern, denen wir mit Selbstverständlichkeit nachkommen. Sobald unsere Kinder zu sprechen anfangen, bringen wir ihnen ihren Namen, den ihrer Eltern und auch ihr Alter bei. Wie stolz ist man nicht, wenn der kleine Moritz, nach seinem Alter gefragt, manierlich antwortet, dass er zweieinhalb Jahre alt sei“ (Ariès 1975, 69).

Mit diesen Worten beginnt Ariès den ersten Teil seines Buches mit dem Titel *Die Einstellung zur Kindheit*. Im ersten Moment scheinbar wenig aussagekräftig, beheimatet diese kurze Schriftpassage beim erneuten Lesen im Kleinformat und Zeitraffertempo eine historische Abhandlung der sich stetig verändernden Gesellschaft und somit auch der Kindheit als zentralem Bestandteil. In Ariès' Zitat verdeutlicht sich einerseits die Zunahme der Komplexität der Weltgeschehnisse, was andere Formen der Orientierung erfordert. So spricht Ariès davon, wie einst der Vorname durch Nachnamen und Wohnort ergänzt wurde und schließlich die staatsbürgerliche Identität einer Quantifizierung gleichkam, mit der man sich auch heute noch ausweisen muss (vgl. ebd.). Andererseits zeigt das Zitat, welche Veränderung diese Tatsache auf gedanklicher Ebene mit sich bringt; einst Unwichtiges erlangt an Bedeutung. Wie das Weltgeschehen, die Industrialisierung und die Veränderungen auf familiärer Ebene sich gegenseitig beeinflussen, ist äußerst interessant und führt nicht zuletzt auch zu einem sich ständig verändernden Blick auf Kindheit. Gemäß Honig kommt Ariès in der Kindheitsforschung deshalb eine so wichtige Bedeutung zu, „weil er den Begriff der Kindheit selbst als historisches Phänomen gefasst hat“ (Honig 2010, 336). „Entscheidend ist daher nicht, *wann* die Kindheit entdeckt oder erfunden wurde, entscheidend ist vielmehr die Unterscheidung, die Ariès mit seiner These von „der Entdeckung der Kindheit“ zwischen *jungen Menschen* – den Neulingen der Gesellschaft – und ihrer Attribuierung als *Kinder* trifft“ (ebd., 336). Für Honig ist die Kategorie *Kind* nicht etwa der Ausgangspunkt der Analyse historischer Prozesse, sondern das Ergebnis. Kind und Kindheit sind demnach also einerseits historisch entstandene Konstrukte, andererseits jedoch – durch die Etablierung eben dieser Konstrukte in den Köpfen der jeweiligen Gesellschaft und deren zahlreicher Strukturen – reale und ernst zu nehmende Gegebenheiten. Auch Baacke fasst diese Tatsache schön in Worte, wenn er schreibt, dass über Kind und Kindheit nicht wie über gegebene (und sich in den Konstellationen der Binnenelemente verändernde) Tatsachen gesprochen werden könne, wie etwa vom Geburtstag eines Kindes oder eines anderen wichtigen Datums (vgl. Baacke 1999). Denn die Begriffe Kind und Kindheit seien konstruktiv. Das bringe mit sich, dass mit einer Art Erfindung umgegangen werden muss, welche zwar eine empirische Basis besäße, in ihrer Einschätzung und Deutung aber insgesamt alltagsprachliche oder wissenschaftliche Überbauten blieben. Kindheit meint die verfasste Lebensform, in der Kinder aufwachsen (vgl. ebd.). Doch eine Dorfkindheit dürfte sich zum selben historischen Zeitpunkt in wesentlichen Punkten von einer Stadtkindheit unterscheiden. Ebenso unterscheidet sich eine Kindheit auf einem Bauernhof heute von einer Kindheit auf dem Bauernhof im Mittelalter. Es kommt also sehr genau auf den Kontext an, in dem das Wort Kindheit benutzt wird. Denn der Begriff meint beinahe nie dasselbe, egal ob von Kindheit früher, von Kindheit heute oder von der eigenen Kindheit gesprochen wird.

Jüngere Diskussionen zum Thema Kindheit und kindliches Leben werden maßgeblich von zwei Tendenzen dominiert, welche hier bereits eingeführt und kurz beleuchtet werden sollen, um das grundsätzliche Verständnis durch das Präsenthaben ebendieser Tendenzen zu schärfen. Es handelt sich dabei zum einen um eine konstruktivistische, zum andern um eine bildungstheoretische Tendenz (vgl. Göppel 2007). Die beiden Tendenzen hängen zusammen, wobei sie jeweils unterschiedliche Perspektiven auf Kindheit werfen und demzufolge andere, interessante Fragen ins Zentrum rücken. Die konstruktivistische Perspektive stellt Fragen zur Eigenart der kindlichen Welterkenntnis, fragt, wie der kindliche Geist seine Welt konstruiert, wie er die Vielfalt der Eindrücke und Erfahrungen ordnet und strukturiert (vgl. ebd.). Zusätzlich zur Frage nach der Konstruktion von Kindheit selbst, stellt die konstruktivistische Sichtweise das Anliegen ins Zentrum, wie Erwachsene zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten Kindheit konstruieren, welche Eigenarten, Bedürfnisse, Defizite und Kompetenzen Kindern dabei zugeschrieben werden, sowie Fragen dazu, welche Bilder von wem und mit welchem Interesse entworfen werden und inwiefern diese unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen Verbreitung finden (vgl. ebd.). Wie die konstruktivistische Perspektive verschiedene Varianten bzw. Unterperspektiven beinhaltet, wirft auch die bildungstheoretische Sichtweise einen ausdifferenzierten Blick auf Kindheit. Das Interesse richtet sich mit Blick auf die frühe Kindheit, „[...]auf die individuellen, autochthonen, schöpferischen Prozesse der Weltaneignung. Frühkindliche Bildung wird dann primär als *Selbst-Bildung* im Medium von Spiel und Phantasie verstanden“ (Göppel 2007, 46, Hervorhebung im Original kursiv). Dahingehend spricht die Pädagogik dem (anderen) Denken der Kinder besonderen Wert zu und unterstreicht die Bedeutsamkeit des Verständnisses der kindlichen Gedankenwelt, verbunden mit der Forderung, diese zu achten und ihr Anregung und Entfaltungsraum zu bieten. Nimmt man nun, zu Zeiten der PISA-Debatten, die bildungstheoretische Perspektive ein, lässt sich eine gewisse Entzweiung der Sichtweise bedauern, welche einem Antagonismus gleichkommt. Göppel erklärt den Prozess im Zusammenhang mit der Leistungsmessung von Kindern zwar objektiv, dennoch lässt sich das Mitschwingen einer unterschweligen Missgunst fühlen, wenn er schreibt, dass sich seit PISA das Interesse vorrangig auf die institutionellen und ökonomischen Aspekte einer effektiveren Verwendung von Bildungszeit und -ressourcen richte und die Klage mit sich ziehe, der traditionelle Kindergarten käme seinem Bildungsauftrag nicht nach, da im Unterricht zu wenig systematische Sprachförderung, Denkschulung und Welterklärung betrieben würde (vgl. ebd.). Das (andere) Denken der Kinder wird also vor diesem Hintergrund als defizitär betrachtet, wobei es im pädagogischen Kontext darum gehe, „[...] dieses naive kindliche Denken durch Aufklärung und Unterweisung, durch Experimentieren und Üben möglichst früh den

besseren, richtigeren, konkreteren Weisen des erwachsenen Weltverstehens anzunähern“ (Göppel 2007, 46f, Hervorhebung im Original kursiv).

Bewusst fließen die beiden Sichtweisen auf Kindheit an dieser Stelle in den Text ein. Denn sie ermöglichen ein erneutes Bewusstwerden über die Komplexität des Zusammenspiels verschiedenster gesellschaftlicher, globaler, wirtschaftlicher aber auch bildungspolitischer und wissenschaftlicher Faktoren und Betrachtungsweisen und lassen verstehen, dass es sich bei dem Phänomen Kindheit um ein vielseitig beeinflusstes Konstrukt handelt, welches sich durch die verschiedensten Subsysteme und vor dem Hintergrund des sozialen und historischen Wandels stetig verändert. Durch die knappe Bekanntmachung des*der Leser*in mit den beiden Sichtweisen sollen die folgenden Kapitel zur Veränderung der Kindheit und der Entwicklung der Kindheitsforschung in einem ganzheitlichen Kontext verstanden werden können.

2.1 Kindheit im Wandel

Seit Ariès das renommierte Buch *Geschichte der Kindheit* in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verfasst hatte, hat sich wiederum eine gewaltige Veränderung der Kindheit vollzogen. Dies nicht zuletzt durch die rasante Entwicklung medialer und kommunikativer Technologien, was zu gänzlich unterschiedlichen sozialen Verbindungen und Kommunikationsmustern führt. Folglich wird ein knapp gehaltener Abriss dieser sich stetig verändernden Sicht auf Kindheit gegeben, um die aktuelle Situation aufgrund der historischen Entwicklung besser einschätzen und nachvollziehen zu können.

Im 17. und 18. Jahrhundert wurde Europa von grundlegenden Veränderungen geprägt. Die zunehmende Industrialisierung führte zu einer Komplexitätssteigerung in der Gesellschaft, in der Wirtschaft und in der Kultur. Damit einhergehend vollzog sich eine Vervielfältigung neuer Lebensformen, wobei der technologische Fortschritt (u.a. Buchdruck) zu einer veränderten Repräsentation und Verteilung von Kultur führte. In traditionellen Gesellschaften war die Vorstellung vom Kind und Heranwachsenden zunächst nur schwach herausgebildet, wobei sich die Dauer der Kindheit auf das zarteste Kindesalter beschränkte (vgl. Ariès 1975). Damit meinte man jene Phase, in welcher der kleine Mensch noch nicht ohne fremde Hilfe zurechtkam. „[...][D]as Kind wurde also, kaum dass es sich physisch zurechtfinden konnte, übergangslos zu den Erwachsenen gezählt, es teilte ihre Arbeit und ihre Spiele. Vom kleinen Kind wurde es sofort zum jungen Menschen, ohne die Etappe der Jugend zu durchlaufen [...]“ (Ariès 1975, 46). Das Kind genoss Erziehung durch das Zusammenleben und „[...] lernte die Dinge, die es wissen musste, indem es den Erwachsenen bei ihrer Verrichtung half“ (ebd. 46). Dabei waren Emotionen keine essentielle Voraussetzung für das Gleichgewicht in der Familie. Unter dieser Betrachtungsweise des Kindes war dessen Auftritt in Familie und Gesellschaft zu kurz und zu unbedeutend, als dass es zu jener Zeit be-

sondere Aufmerksamkeit hätte beanspruchen können. Ebenso trug die Tatsache, dass das frühzeitige Ableben von Kindern keine Seltenheit war, zu dieser gewissen Anonymität der kindlichen Existenz bei. Die relativ beschränkte Emotionalität rührte auch daher, dass die Säuglingssterblichkeit bis ins 18. Jahrhundert noch sehr hoch war. Erst mit abnehmender Säuglingssterblichkeit begannen die Eltern, sich emotional stärker an ihre Kinder zu binden (vgl. ebd.).

„Die Vorstellung, dass solch ein Kind bereits eine vollständige menschliche Persönlichkeit verkörperte, wie wir heute allgemein glauben, kannte man nicht. Zu viele starben: ‚Sie sterben mir alle als Säuglinge weg‘, um noch einmal Montaigne zu zitieren. Diese Gleichgültigkeit war eine direkte und unausweichliche Konsequenz der Demographie der Epoche“ (Ariès 1975, 99).

Durch die zunehmende Vielschichtigkeit der Welt verloren die Lebensverhältnisse tendenziell an ihrer pädagogischen Kraft. Vieles konnte nicht mehr durch die Sache selbst erlernt werden, da durch zunehmende Komplexität die Möglichkeit abhanden kam, das, was das eigene Leben bestimmte und in diesem relevant erschien, am Gegenstand zu lernen. Viele Erfahrungen konnten kaum mehr an der Sache selbst gemacht werden, sondern an einem Abbild dieser Sache. So trat gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Schule als Mittel der Erziehung an die Stelle des Lehrverhältnisses, was mit sich zog, dass Kinder sich nicht mehr länger nur unter Erwachsenen aufhielten, sondern in eine *Art Quarantäne* gesteckt wurden (vgl. ebd.). Interessanterweise beleuchtet Ariès in diesem Zusammenhang zwei unterschiedliche Ebenen, deren Zusammenspiel für diese grundsätzliche Umstrukturierung der kindlichen Stellung in der Gesellschaft verantwortlich waren: zum einen die „[...] großangelegten Moralisationenkampagnen der katholischen oder protestantischen Reformer in Kirche, Justiz und Staat“, zum anderen die sich verändernde Konstitution der Familie, namentlich der gefühlsmäßige Zusammenhalt, da Familie nun mehr zu einem Ort „[...] unabdingbarer affektiver Verbundenheit zwischen den Ehegatten und auch zwischen Eltern und Kindern [...]“ geworden war (Ariès 1975, 48). Bereits die Pädagogik des 17. und 18. Jahrhunderts begann, Familie und Schule als Orte der sittlichen Erziehung zu verstehen. Der Abstand zwischen Eltern und Kindern nahm zu, ebenso die Gefühlsbindungen. So begann die Familie, sich rund ums Kind zu organisieren, wobei Kinder eine ganz neue Aufmerksamkeit erhielten. Erziehung wurde wichtiger und die Einstellungen der Eltern in Bezug auf die Ausbildungen der Kinder veränderten sich im 19. und 20. Jahrhundert grundlegend (vgl. ebd.). Dem Kind wurde mehr und mehr Bedeutung beigemessen, so dass es nach und nach aus der Anonymität heraustrat, in die es einst verbannt war. Die Sterberate sank und durch die damit zusammenhängende Zunahme emotionaler Bindungen konnte ein Kind nicht mehr durch ein anderes ersetzt werden. Dies führte zu einem natürlichen Malthusianismus, einer freiwilligen Geburtenbeschränkung, welche sich bereits seit dem 18. Jahrhun-

dert beobachten lässt. Eltern begannen, sich weniger Kindern mehr zu widmen. Kinder lernten das Leben immer weniger im direkten Kontakt mit Erwachsenen kennen, dafür begann die Schule an Popularität zu gewinnen. Das Bild vom Kind begann sich zu verändern, es galt von nun an als unschuldig und verderblich, als schutz- und erziehungsbedürftig; *Kindheit* als *Schon-* und *Schutzraum* wurde geboren und das Kind wurde zum Objekt moralischer Erziehung (vgl. ebd.).

Davon lässt sich ableiten, dass Kindheit und Jugend nicht biologisch gegebene, unveränderliche Tatbestände sind, sondern Konstruktionen, Schöpfungen unserer Anschauungen und Umstände, im historischen Prozess stets veränderbar.

Dennoch zeigt sich in einem Zitat von Hesiod (ca. 700 v. Chr.), dass es anscheinend seit Menschengedenken dieselben Sorgen sind, mit denen sich die älteren Generationen in Bezug auf die Jüngeren beschäftigen:

Ich habe keine Hoffnung mehr für die Zukunft unseres Volkes, wenn diese Zukunft von der leichtfertigen heutigen Jugend abhängt. Denn diese Jugend ist ohne den geringsten Zweifel von einer unerträglichen Unverschämtheit und will alles besser wissen. Als ich jung war, brachte man uns gute Manieren und Respekt vor den Eltern bei. Aber die Jugend von heute ist voller Widerrede und will immer recht haben (Hesiod, zit. nach Höpflinger 2008, 256.).

Die heutige Vorstellung vom Kind setzt voraus, dass eine Abgrenzung gegenüber dem Jugend- und Erwachsenenalter stattfindet. Auch diese Abgrenzung ist keineswegs biologisch gegeben, sondern vom Menschen selber gemacht und in ihrer historischen Entstehung greifbar. Gemäß Hedderich zeigt sich Verschiedenheit von Kindheit nicht nur im historischen Prozess, sondern ebenso beim gesellschaftlichen Vergleich (vgl. Hedderich 2006). So zeigt bereits eine Gegenüberstellung der ehemaligen DDR und Westdeutschland frappante Unterschiede dahingehend, dass in der ehemaligen DDR im Gegensatz zu Westdeutschland die meisten Kinder bereits vom zweiten Lebensjahr an in ganztägigen Kinderkrippen und Kindergärten betreut und erzogen wurden. Zu dieser grossflächigen Institutionalisierung von Betreuung und Erziehung kam es in der damaligen DDR hauptsächlich aufgrund der oft ganztägigen, außerhäuslichen Erwerbstätigkeit der Mütter. Anhand dieses Beispiels wird ersichtlich, dass „[...] die Verschiedenheit von Kindheit in hohem Masse von dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext bestimmt wird, wobei insbesondere die Organisationsformen der Arbeit als einflussreiche Variable anzusehen sind“ (Hedderich 2006, 33). Die Verschiedenheit von Kindheit im historischen Prozess ist ebenfalls beim Vergleich von Gesellschaften zum selben historischen Zeitpunkt vorhanden (vgl. ebd.). Die dem*der Leser*in vor Augen geführte Situation in Ost- und Westdeutschland, macht deutlich, dass Gesellschaften in der Regel systematisch unterschiedlich und nach teilweise anderen Regeln und Logiken funktionieren, was zur Herausbildung sehr unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen und -momente führt und folglich für die Lebens-

Familien- und Aufwachsensbedingungen prägende Faktoren mit sich bringt (vgl. ebd. und z.B. Fried, Dippelhofer-Stiem, Honig & Liegle 2003). Aufgrund dieser Gedanken zur stetigen Veränderung des Blickes auf Kindheit, spricht Ariès von der *Entdeckung der Kindheit* und meint damit jene Kindheitsvorstellungen, welche die Gesellschaft der Erwachsenen von der Lebensphase der Kindheit hat, sowie das Bewusstsein über den eigenständigen Charakter eben dieser Phase (vgl. Hedderich 2006).

Im aktuellen Diskurs zur Kindheit schwingt nicht selten ein von Krisen- und Niedergangsrhetorik geprägter Blick mit. Galt die Vorschulzeit bislang als Rückzugsort für zweckfreies Spielen und grenzenlose Phantasietätigkeit, mischt sich seit den PISA-Debatten ein bitterer Beigeschmack dazu. Die Kindheit und bereits die Vorschulzeit wird zunehmend unter Förderaspekten betrachtet, Bildung rückt ins Zentrum und dadurch wird Kindheit bereits von Beginn an sehr stark unter Zukunfts-, Leistungs-, und Zeitnutzungskriterien betrachtet (vgl. Göppel 2007). Damit zusammenhängend trifft man in jüngeren Diskussionen zunehmend auf Aussagen zu überfüllten Terminkalendern heutiger Kinder und zu *Freizeitstress*. Andere Wortschöpfungen sprechen gar vom *verplanten Kind* und erwecken Assoziationen zu rigiden Strukturen, exakten Orten und Zeiten, an Bürokratie, Zwang und Unfreiheit an all jenes, das gegensätzlich zu dem steht, was wir gemeinhin als typische Merkmale von Kindheit betrachten: Spontaneität, Leben im Hier und Jetzt, Trödeln, Zeitlosigkeit, zweckfreies Spielen, Kreativität, Unbeschwertheit und Faszination des Augenblicks etc. (vgl. ebd.).

Göppel hat in seinem Buch Schlagworte zur Kennzeichnung moderner Kindheit zusammengefasst. Diese entstammen einem Versuch der Kindheitsforschung, der die Vielzahl der Veränderungstendenzen des modernen Kinderlebens bündelt und mit Begriffen definiert.

Kinder haben für Eltern heutzutage einen grossen emotionalen Wert (*Emotionalisierung*), welcher nicht selten mit hohen Erwartungen an die Kinder im Zusammenhang steht (vgl. ebd.). Demgegenüber kann eine *Destabilisierung* der Verhältnisse dahingehend festgestellt werden, dass durch die Pluralisierung von Familienformen und häufigen Scheidungen die Familie als Raum kindlicher Entwicklung und Sozialisation an Stabilität verloren hat. Zudem haben sich die Umgangsformen zwischen Kindern und Erwachsenen sich sehr stark verändert (*Egalisierung*), wobei sich das Verhältnis von Befehls- zu Verhandlungsbeziehungen gewandelt hat. Verglichen mit früher verbringen Kinder heute viel mehr Zeit im Haus, in üppig ausgestalteten Kinderzimmern sowie mit medialen Angeboten (*Verhäuslichung*). Spielkontakte entstehen seltener spontan und im Nahbereich, sondern vermehrt durch die Planung und Organisation der Eltern (vgl. ebd.). Damit einher geht eine *Verinselung* kindlicher Lebenswelten: Der kindliche Alltag wird schon früh von Aktivitäten dominiert, welche an räumlich getrennten Orten stattfinden, was Kinder oft vom elterlichen Taxidienst abhängig macht und Eltern

stark involviert in die kindliche Freizeitplanung. Die selbstständige Aneignung der Welt in konzentrischen Kreisen wird vor allem in der Stadtkultur schwieriger. Zudem nimmt die Zeit, in welcher sich Kinder in für sie eingerichteten Institutionen befinden, zu (*Institutionalisierung*). Gründe dafür sind einerseits die steigende Berufstätigkeit von Müttern, andererseits das Gebot der *optimalen Förderung* der Kinder in speziellen Institutionen. Durch diese *Pädagogisierung* kommen Kinder früh in Kontakt mit erzieherischen Ansprüchen und Erwartungen. Dies führt gemäss Göppel einerseits zu einem Leistungsdruck für Familien, andererseits zu einem steten Hinterfragen des eigenen Erziehungshandelns, sowie zum Verlust von Spontaneität und Unbefangenheit. Im Umgang mit Kindern ist nichts mehr selbstverständlich (vgl. ebd.).

Obschon stets davor gewarnt wird, frühere Kindheitssituationen romantisch zu verklären, zeigen diese Ausführungen, dass die Ansicht besteht, die Bedingungen des Aufwachsens würden stetig schwieriger und ungünstiger. Preuss-Lausitz, Rülcker und Zeiher (1990) merkten dieser Sichtweise bereits in den 90-er Jahren kritisch an, dass in (damals) neueren Untersuchungen meistens die negativen Aspekte beleuchtet und die Missratenheit von Kindheit und Jugend betont würden, anstatt einmal zu fragen ob Kinder unter solchen Gegebenheiten selbstständiger, kenntnisreicher, kritischer und angstfreier seien als früher. In der aktuellen Kindheitsdiskussion wird immer wieder die These laut, dass es die heutigen Aufwachsensbedingungen den Kindern verunmöglichen, sich in ihrem eigenen Entwicklungstempo und -rhythmus entwickeln zu können und frei über ihre Zeit verfügen zu können (vgl. Göppel 2007). Stattdessen stünden sie unter ständigem Druck (der Eltern) und seien schon früh einer Vielzahl pädagogischer, organisierter Angebote auch ausserhalb der eigentlichen Kindergarten- oder Schulzeit ausgesetzt.

Das Phänomen der *verplanten Kindheit* ist Kind seiner Zeit, Ergebnis der Pluralisierung von Angeboten, von Familienstrukturen, von veränderten Generationen- und Partnerschaftsverhältnissen und um genauer verstehen zu können, wie die Zusammenhänge im Detail zueinander stehen, bedürfte es einer ausführlichen und akribischen Analyse sozialhistorischer, bildungspolitischer und gar marktwirtschaftlicher Gegebenheiten, Tendenzen und Entwicklungslinien. Das, was Kindheit ist, ist Teil eines komplexen Netzwerkes, bedingt von unzähligen Faktoren und schlussendlich gilt es sich von der Vorstellung zu lösen, dass das, was Kindheit ist und war und sein wird, statisch definiert werden kann. Es wäre sicher falsch, wenn man über Kinder und deren vielfältige Perspektiven auf ihr Leben forschen, und gleichwohl eine greifbare, allgemeingültige Umschreibung von Kindheit liefern möchte. Die Bedeutung von Kindheit wird nicht nur vom Zeitgeist und von verschiedenen Entwicklungstrends beeinflusst, sondern auch durch jene Perspektiven konstruiert, welche auf sie geworfen werden. Vielfalt ist also sowohl in der Tatsache, als auch im Blick, der auf sie geworfen wird, vorhanden.

Niemand befindet sich als neutraler Beobachter auf einer exzentrischen Position, von wo aus alles objektiv betrachtet werden kann. Wir alle sind von der Zeit und von der eigenen Biografie, von der Ausbildung und Stellung in verschiedenen (sozialen, familiären, etc.) Netzwerken perspektivisch beeinflusst. Unter dem Aspekt dieser Vielfalt ist es für die Erziehungswissenschaft nicht möglich normative Vorgaben zum angebrachten Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit und der Vielfalt an kinderulturellen Freizeitangeboten zu machen (vgl. ebd.).

2.2 Medienkindheit

Wie das vorangehende Kapitel gezeigt hat, unterliegt das gesamte Leben beständigem (sozialem) Wandel. Kindliche Lebenswelten sind keineswegs festgefügte, überdauernde Einheiten.

Baacke (1999) schrieb bereits am Ende der 1990-er Jahre, dass vielleicht insbesondere der Einzug der Medienwelt in die Kinderzimmer als „[...] die größte soziale und kulturelle Errungenschaft und zugleich Herausforderung überhaupt [...]“ (350f.) bezeichnet werden könne und einer Speerspitze des sozialen Wandels gleich käme, wobei Modernisierungsfolgen kaum einschätzbar seien. Obschon Baackes Aussage vor dem Hintergrund des Jahres 1999 aufzunehmen ist, scheint sie im heutigen Kontext an Brisanz nichts verloren zu haben. Was vor noch nicht so langer Zeit Teil eines Science Fiction Szenarios war, ist heutzutage omnipräsente Realität, z.B. das face-to-face Telefonieren am Bildschirm via Skype. Der Medienwandel schreitet in rasantem Tempo voran, wobei Veränderungen Veränderungen mit sich bringen, für welche sich sowohl im gesellschaftlich-sozialen als auch im institutionellen (schulischen) Kontext in ebenso rasantem Tempo angebrachte Umgangsweisen etablieren müssen, damit man sich in gewissen Situationen nicht einer plötzlichen Entgleitung der Kontrolle gegenüber sieht. Moderne Technologien können einerseits große Herausforderungen mit sich bringen, beispielsweise neue Formen der Gewalt wie das Happy Slapping (vgl. u.a. Richard, Grünwald & Recht 2008) oder Formen der Abhängigkeit wie etwa exzessives (Glücks-)spielverhalten (vgl. u.a. Hayer & Meyer 2008), andererseits können neue Medien neue innovative Lehr- und Lernformen fördern und so einen positiven Beitrag zur kindlichen Entwicklung leisten. Kinder und Jugendliche kommen immer früher mit medialen Geräten in Kontakt. Die schnelle Entwicklung medialer Angebote stellt dadurch das Generationenverhältnis in diesen Belangen teilweise auf den Kopf, da die jüngere Generation in vielen Fällen durch das Aufwachsen mit den Medien einen Wissensvorsprung gegenüber der älteren Generation besitzt. Dass sich das Medienverhalten von Menschen allgemein verändert hat, belegen zahlreiche Studien. Studien im Zusammenhang mit Medienkonsum beziehen sich hauptsächlich auf Jugendliche, wobei die Frage nach dem Ausmaß und Einfluss des Medienkonsums im (frühen) Kinderalter ebenfalls eine sehr interessante und zentrale ist.

Folglich sollen knapp einige ausgewählte Ergebnisse aus der im Jahr 2017 durchgeführten repräsentativen JIM-Studien (Jugend, Information, [Multi]Media) des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest dargestellt werden. Die Daten sollen den Stellenwert verdeutlichen, welcher medialen Geräten im Leben Jugendlicher zukommt. Die Daten der Studie stammen von 1.200 Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren, aus Haushalten in ganz Deutschland. Die telefonischen Befragungen fanden vom 6. Juni bis zum 19. Juli 2017 statt.

Die Ergebnisse der JIM-Studie zeigen, dass die Ausstattung von Familien mit Smartphone, Computer, Internet und Fernseher mittlerweile einen Sättigungsgrad von knapp 100 Prozent erreicht hat (diese und folgende Angaben siehe JIM-Studie 2017). Weiter kann eine Zunahme neuerer Gerätegenerationen dahingehend festgestellt werden, dass in 69 % der Haushalte ein Tablet- PC vorhanden ist, in 58 % ein Smart TV und in etwa die Hälfte der Haushalte Kunden eines Streaming-Dienstes wie Netflix oder Amazon prime sind.

Unter den Jugendlichen selber dominiert der Besitz eines Smartphones mit 97%, darauf folgt der Besitz einer Spielkonsole mit 67% und etwa die Hälfte verfügt über einen eigenen Fernseher (53 %), einen Laptop (52 %) oder ein Radio (51 %). Zugang zum Internet haben 99 % der 12- bis 19-Jährigen (zumindest selten), wobei 89 % täglich online sind. Kommunikationsplattformen werden rege genutzt, dabei steht an erster Stelle WhatsApp (94%), gefolgt von Instagramm (57%) und Snapchat (49%). Youtube wird – unabhängig vom Inhalt – von 88 % der Jugendlichen mindestens mehrmals pro Woche und von 63 % gar täglich genutzt. Der Einzug der digitalen Medien in den schulischen Kontext zeigt sich dahingehend, dass Jugendliche nach eigenen Angaben im Durchschnitt insgesamt 97 min. pro Tag mit Schulaufgaben beschäftigt sind, wobei etwa die Hälfte davon am Computer oder im Internet für die Schule gearbeitet werden muss. Beim Betrachten des Agierens der Jugendlichen im Netz kann aus den Ergebnissen der JIM-Studie 2017 entnommen werden, dass diese überwiegend mit dem Smartphone online gehen und hierbei auch überwiegend mobile Seiten nutzen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017) .

Bereits vor über 10 Jahren gehörte die Beschäftigung mit Spielen am Bildschirm zu der beliebtesten Freizeitaktivität der Kinder und Jugendlichen (vgl. Züge, Möller, Meixner & Scheithauer 2008). Ebenso das Lesen in Baackes Buch führt den Wandel im Bereich der Medien vor Augen. So schrieb er bereits im Jahre 1999 im Kapitel über die Medienwelt der kleinen Kinder unter anderem davon dass Tonkassetten, Radio, CD-Player, TV-Vorschulsendungen und Gameboy-Konsole zum Alltag der Kinder gehörten (vgl. Baacke 1999).

Nun soll es nicht Gegenstand dieses Beitrages sein, eine genaue und ausführliche Abhandlung des Medienkonsums und dessen Folgen und Auswirkungen wiederzugeben. Vielmehr geht es um einen kurzgehaltenen Input, welcher die aktuellen Entwicklungs- und Veränderungstrends in diesem Bereich verdeutlichen und im

Kontext von Kindheit bewusst macht. Die Darstellung der Situation im Jahre 2017 soll verdeutlichen, was Kindheit im Rahmen der heutigen Entwicklungen bedeutet und wie sich diese aufgrund der medialen Errungenschaften stark von der Kindheit vor 50 Jahren unterscheidet.

Mediale Errungenschaften sind ebenso gewichtiger Teil des sozialen Wandels wie die Industrialisierung. Sie gestalten diesen wiederum in komplexer Weise mit und haben Einfluss auf Denken, Handeln, Kompetenzaufbau, Kommunikationsstrukturen, Schule, Unterricht etc. Die Folgen sind vielfältig und sowohl positiver als auch negativer Art. Sicher ist, dass sich die Lebenswelten aller Menschen durch die Omnipräsenz moderner Technologien verändern. Die Medienkompetenz der Kinder ist durch den Einzug der Medien in den kindlichen Alltag stark gestiegen. Daher ist der Gedanke, sich diese Präsenz der (digitalen) Medien auch in der Forschung zu Nutzen zu machen, sehr legitim. Im Umgang mit Multimediageräten eignen sich (bereits sehr junge) Kinder Fähigkeiten an, welche in der Forschung genutzt werden können und nach forschungsmethodischen Veränderungen und Entwicklungen verlangen. Vor 30 Jahren wäre wahrscheinlich noch niemand in der Forschung auf die Idee gekommen, mit 4- bis 6-jährigen Kindern mittels Fotokameras partizipativ zu forschen (vgl. Beitrag *Kamerakids: Forschen mit Photo-voice* in diesem Band). Doch auch hier dürften sich wieder frappante Unterschiede in gesellschaftlichen Vergleichen zeigen, da die Verbreitung medialer Geräte keineswegs ein globaler, flächendeckender Trend ist. So wächst global betrachtet auch heute die Mehrheit der Kinder kaum derart gut medial ausgestattet auf, was nochmals die vorhandene Verschiedenheit von Kindheit und Kinderwelten nicht nur bei historischer Betrachtungsweise hervorhebt, sondern ebenfalls beim Vergleich von Gesellschaften zum selben historischen Zeitpunkt (vgl. Hedderich 2006). Sozialer Wandel sei allen modernen Gesellschaften dermassen eigentümlich, er fände permanent statt und gehöre somit zur Normalität (vgl. Baacke 1999). Ein Faktor also, dem man immer ausgesetzt ist und den man nicht wertend betrachten, sondern vielmehr in der Hinsicht hinterfragen soll, welche Chancen eine Epoche bereit hält und was sie uns abverlangt. Sich dem sozialen Wandel zu verschliessen, käme dem Zeit-Anhalten-Wollen gleich.

2.3 Kindheit im Kontext von Flucht

Besonders prägnant ins Bewusstsein geholt wird der wichtige Zusammenhang der Bedeutung von Kindheit und der Entwicklung der Kindheitsforschung dann, wenn man sich vor dem Hintergrund aktueller Flüchtlingsbewegungen das vor Augen zu führen versucht, was Kindheit während und nach Fluchterfahrung oder im Flüchtlingsheim bedeutet. Obschon es keine genauen Zahlen darüber gibt, wie viele geflüchtete Kinder und Jugendliche innerhalb der Jahre 2015 und 2016 nach Deutschland eingereist sind und dort leben, gibt eine Analyse der Asylstatistik sowie der korrigierten „EASY“-Einreisezahlen (das EASY-System ist ein vom Bun-

desamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) genutztes Computerprogramm zur Erstverteilung der Asylbegehrenden auf die deutschen Bundesländer) einen Überblick: Von den insgesamt 1'170'000 eingereisten Asylsuchenden waren etwa ein Drittel Kinder und Jugendliche (vgl. Lewek & Naber 2017, Daten aus der Studie des UNICEF: Studie *Kindheit im Wartezustand*). Dabei handelt es sich um rund 350'000 begleitete, sowie 50'500 Kinder und Jugendliche, für welche ein Asylantrag in Deutschland einging. „In der Gruppe der minderjährigen Flüchtlinge wurden im Jahr 2016 die meisten Asylersanträge für Kleinkinder im Alter von 0 bis 4 Jahren eingereicht. Für schulpflichtige Kinder der beiden Altersgruppen 6 bis unter 11 Jahre und 11 bis unter 16 Jahre wurden insgesamt 113'133 Asylersanträge gestellt“ (Lewek & Naber 2017, 14).

Gemeinsam mit den im Jahr 2015 in Kraft getretenen Gesetzesänderungen im Asyl- und Aufenthaltsrecht, sah sich Deutschland trotz enormen Anstrengungen erheblichen Herausforderungen im Bereich der Unterbringung gegenüber. So wurden viele geflüchtete Familien provisorisch in Notunterkünften (Turnhallen, Zelten) untergebracht, wobei einige die Erstaufnahmeeinrichtungen bald wieder verlassen konnten, andere jedoch auf Not- und Gemeinschaftsunterkünfte unterschiedlicher Größe verteilt wurden, in denen sie teilweise mehrere Jahre verweilen müssen (vgl. ebd.). Die umfangreichen Gesetzesänderungen im deutschen Asyl- und Aufenthaltsrecht führten in Abhängigkeit vom Asylstatus der Eltern auch zu existentiellen Konsequenzen für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Die rechtlichen Einschränkungen beziehen sich in der Regel nicht explizit auf Kinder und Jugendliche, dennoch „[...]wirken sich beispielsweise die Regelung zur Versorgung durch Sachleistungen, die Anhebung der gesetzlich vorgesehenen Aufenthaltsdauer in Erstaufnahmeeinrichtungen, die Ausweitung der Wohnsitzauflage, die Einführung nicht angekündigter Abschiebungen und die Arbeits- und Ausbildungsverbote für Personen aus sogenannten sicheren Herkunftsländern direkt auf die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen aus“ (ebd., 17).

Die Gesetzesänderung führte zudem aufgrund der sehr hohen Flüchtlingszahlen auch zu einem sogenannten *Schubladen-Asylsystem*, das zu differenzieren begann zwischen Personen aus Kriegsgebieten und sicheren Herkunftsländern bzw. mit *guten Bleibeperspektiven* und *schlechter Bleibeperspektive*, was folglich prekäre Situationen für geflüchtete Menschen mit sich brachte. Dabei wird zunehmend auch zwischen Kindern und Jugendlichen aufgrund ihres Herkunftslandes differenziert (vgl. ebd.). Gemäss Hedderich ist Flucht ein „[...] spezifischer Typus von Migration, eine Wanderung unter erschwerten Bedingungen, wobei im Zentrum soziologischer Definition von Migration Aspekte des Wechsels und der Bewegung stehen“ (Hedderich 2016, 398). Der Begriff des Migrationshintergrundes diene in diesem Kontext als nationalstaatliches Ordnungskriterium zur Beschreibung von Bevölkerungsgruppen. Personen im Kontext von Flucht sind stets vor dem Hintergrund ihrer Fluchterfahrung zu betrachten und es darf nicht vergessen wer-

den, dass alle unter ihnen – auch jedes Kind – eine individuelle Lebensgeschichte im Kontext des Landes, aus dem geflüchtet werden musste, in sich tragen (vgl. ebd.). Kindheit bedeutet unter diesen Umständen wiederum etwas gänzlich anderes als Kindheit in einem stabilen Wohnumfeld. Wie die Studie des UNICEF verdeutlicht, werden Kinder mit Fluchterfahrung oftmals von Teilhabemöglichkeiten ausgeschlossen und verweilen oft über längere Zeitdauer in Notunterkünften (vgl. Lewek & Naber 2017). In diesen instabilen Lebenslagen ist es schwierig, stabile und tiefgründige Freundschaften zu schliessen oder an institutionalisierten (Bildungs-) Angeboten teilzuhaben, situationsabhängig fehlt gar der Kontakt zu wichtigen Bezugspersonen der Familie. Zudem haben viele der Kinder traumatische (Gewalt-) Erfahrungen gemacht, was tiefe seelische Wunden hinterlassen kann (vgl. Hedderich 2016). Das weitreichende Ausmass des Fehlens stabiler und länger andauernder Strukturen und Beziehungen zeigen auch die Ergebnisse einer Studie von World Vision Deutschland sowie der Hoffnungsträger Stiftung (2016). Aus den Gesprächen mit den sieben teilnehmenden Kindern zwischen 10 und 13 Jahren, welche zu ihren Fluchterfahrungen interviewt wurden, konnte festgehalten werden, dass die Familie eine zentrale Dimension im kindlichen Alltag bildet, daneben das Bedürfnis nach Freundschaften zu anderen Kindern, nach Privatsphäre und Selbstbestimmung sowie der Besuch der Schule und der damit einhergehende Spracherwerb (vgl. World Vision Deutschland/Hoffnungsträgerstiftung 2016). Zu bedenken bleibt, dass Kinder mit Migrationshintergrund oftmals Situationen von Diskrimination ausgesetzt sind, wobei solche Diskriminierungen im Sinne der Intersektionalität im multiplen Sinne erfolgen können (vgl. Hedderich 2016). Eine intersektionale Sichtweise führt zu einem verstärkten Problembewusstsein für „[...] die Komplexität und Vielschichtigkeit der Zusammenhänge“ (Hedderich 2016, 399). Sie bietet aber auch eine theoretische Rahmung für Forschungsstudien im Themenfeld von Migration-Flucht-Behinderung und eine wichtige Reflexionsgrundlage für „[...] konkrete Analysen des pädagogischen Umgangs mit Vielfalt“ (ebd.). Hier bietet sich eine Verbindung verschiedener Forschungsrichtungen auf der Basis einer intersektionalen Betrachtungsweise an (z.B. Kindheitsforschung, Partizipative Forschung, Biographieforschung), um mittels einer mehrdimensionalen Verstehensperspektive die Vielschichtigkeit und die Wechselbeziehungen innerhalb einer Gesellschaft verstehen zu können. Diese Betrachtungsweise von Kindheit stellt wiederum spezifische andere Forderungen an die Forschung.

Was Kindheit im Kontext von Flucht bedeutet, kann ein Mensch, welcher dies nicht selber erlebt hat, kaum fassen. Doch bereits das sensible Bewusstsein darüber, dass eine solche Kindheit in vielen Fällen von zahlreichen Unsicherheiten geprägt, von Instabilität gekennzeichnet, durch fehlende Privatsphäre entfremdet und von Ängsten begleitet wird, führt zum Verständnis, dass sich Kind-Sein in einem solchen Kontext (trotz womöglich gleicher geografischen Lage) grund-

gend davon unterscheidet, was in weiten Teilen oft unhinterfragt und als gegebene Tatsache, als Normalität mit dem Begriff Kindheit assoziiert wird. Freilich unterliegt Kindheit dieser Ansicht folgend in gewissem Ausmaß einem Pygmalion-Effekt, da diese Normalitätsannahme – einer impliziten Forderung gleichkommend – mit sich zieht, dass der kindliche Lebensraum nach Möglichkeit stets so ausgestattet wird, dass er dem in einer Gesellschaft verankerten Bild von Kindheit gerecht wird. Auch die Analyse der aktuell durchgeführten Studie der Universität Zürich und der Leopold-Klinge-Stiftung, bei welcher Kindergartenkinder aus der Schweiz und aus Argentinien partizipativ in den Forschungsprozess einbezogen wurden, widerspiegeln aus Kindersicht dieses Bild von Kindheit, zeigen aber auch, welche Faktoren aus Kindersicht besonders bedeutsam sind. Nämlich stabile Beziehungen zu Eltern und Geschwistern, zu Grosseltern, zu Onkeln und Tanten. Nämlich stabile Freundschaften, Kindergeburtstage, der gemeinsame Besuch eines Kindergartens oder der Schule. Nämlich Freiheit im behüteten Rahmen, auf dafür vorgesehenen Spielplätzen oder in Kinderzimmern, mit Spielzeug, mit Haustieren. Nämlich Freizeitbeschäftigung, die auf das Kind ausgerichtet ist, Ausflüge in den Zoo, in den Wald, Ferien an schönen Orten. Alles Dinge, die ein Kind im Kontext von Flucht oftmals entbehren muss.

Folgendes Zitat soll dieses Kapitel abschliessen und in das nächste Kapitel überleiten:

„So, wie es im Hinblick auf die Kindheit selbst wenig Sinn macht, die Geschichte der Kindheit als permanente Fortschrittsgeschichte bzw. als blosse Niedergangs- und Verfallsgeschichte zu rekonstruieren (vgl. deMause 1977, Ariès 1975, Postman 1983), so ist es auch im Hinblick auf die Kindheitsforschung wohl nicht angemessen, davon auszugehen, dass es sich hier um eine streng lineare Fortschrittsgeschichte in dem Sinne handelt, dass unser Wissen um kindliche Entwicklung und kindliche Bedürfnisse dabei ständig nur erweitert, ausdifferenziert und gefestigt wird. Vielmehr gibt es auch in diesem Bereich Umbrüche, Moden, Paradigmenwechsel“ (Göppel 2007, 45).

3 Ein historischer Abriss der Kindheitsforschung

Das vorangehende Zitat verdeutlicht: Alles ist dem historischen Wandel unterworfen. So soll nicht nur aufgezeigt werden, wie sich Kindheit und der Blick auf dieselbe im Verlaufe der Zeit veränderten, sondern es soll im Folgenden ebenfalls beleuchtet werden, in welcher Weise sich die wissenschaftliche Annäherung an Kindheit im Kontext historischer Gegebenheiten und Veränderungen gewandelt hat. Zunächst gilt es hier anzudeuten, dass das Verfassen einer lückenlosen Geschichte der Kindheitsforschung, welche eng mit der Entwicklung der Jugendforschung einhergeht, im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden kann.

Gegeben werden soll hier vielmehr ein historischer Abriss, sozusagen ein Überblick und eine Aufzeichnung der globalen Entwicklungstrends. Ebenso gilt es zu betonen, dass Kindheitsforschung nicht von einer einzigen Disziplin bestimmt wird, sondern von ihrem Gegenstand, dem Kind, dem sich anzunähern auf unterschiedliche Weise möglich ist (vgl. Baacke 1999). Im wissenschaftlichen Interesse steht dabei, generelle Aussagen zu machen und die Form der Kindheit zu einem jeweiligen Zeitpunkt zu beschreiben, zu deuten und zu bewerten (vgl. ebd.).

Historisch betrachtet liegen die Anfänge der Kindheitsforschung im 18. Jahrhundert, wobei sie in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts im Kontext der Psychologie und der Pädagogik eine Blütezeit und insbesondere um die letzte Jahrhundertwende – stärker sozialwissenschaftlich orientiert – einen enormen Aufschwung erlebte (vgl. Grunert & Krüger 2006). Nicht zuletzt deshalb wird das 20. Jahrhundert oftmals auch als „[...] das Jahrhundert des Kindes [...]“ betitelt (Key 1902, zit. nach Göppel 2007, 19). Dieser Aufschwung der Kindheitsforschung im 20. Jahrhundert zeigte sich auch in einer Ausdifferenzierung der Theoriebezüge, einer Ausweitung der Forschungsfelder sowie in einer Verfeinerung der methodischen Instrumentarien (vgl. ebd.).

Der Grundstein für eine Betrachtung von Kindheit als eigenständige Lebensphase legte Jean Jacques Rousseau im Jahre 1772 mit seinem Erziehungsroman *Emile*. Der Blick wurde auf den individuellen Lebensverlauf gelenkt, wobei im Zentrum zunächst die Erziehung stand (vgl. Grunert & Krüger 2006). Ende des 18. Jahrhunderts unternahmen Ernst Christian Trapp und August Hermann Niemeyer erste Versuche, eine moderne, empirisch orientierte wissenschaftliche Pädagogik zu begründen, wobei sie überwiegend die Bedeutung biographischer und ethnographischer Ansätze für die Entwicklung einer Theorie und Praxis von Erziehung ins Zentrum rückten (vgl. ebd.). Im Auswerten von Autobiographien und in Beobachtungen Heranwachsender sahen sie den empirischen Kern pädagogischen Denkens. Dabei scheinen Trapps damalige Worte heute wieder Aktualität zu erhalten, wenn er dafür plädiert, dass man – um eine Innensicht vom kindlichen (Er-)Leben zu gewinnen – die Kinder „[...] auf allen ihren Schritten und Tritten belauschen [soll], und zusehen was sie wollen und was sie t[h]un. Man müsste dabei die Kunst verstehen, sie auszufragen, wie ihnen dieser Einfall oder Gedanke, diese oder jene Begierde gekommen sei ...“ (Trapp 1780, 68). Diese Befunde zeigen auf, dass sich die Kindheits- und Jugendforschung am Ende des 18. Jahrhunderts in einer ersten Blütezeit befand, welche von qualitativen Zugängen dominiert war (vgl. Krüger & Grunert 2010). Diese Orientierung veränderte sich im 19. Jahrhundert, wobei sich der Fokus erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung vermehrt auf bildungsphilosophische und unterrichtswissenschaftliche Ansätze verlagerte (Herder, Humbolt) (vgl. ebd.). Diese Richtung wurde bis zur Jahrhundertwende verfolgt, als dann schließlich Vertreter der experimentellen Psychologie und Pädagogik gemeinsam mit den Lehrervereinen eine wissenschaft-

liche Erforschung der Lebensphasen Kindheit und Jugend forderten. Dass das Interesse für die Erforschung der Jugendphase gerade zu jener Zeit an Gewicht zunahm, hing nicht zuletzt auch mit den bürgerlichen Jugendbewegungen sowie der sich abzeichnenden problematischen Situation der proletarischen Großstadtjugend zusammen. Die Phase der Jugend rückte in das öffentliche Gewissen. Auch die reformpädagogischen Bemühungen jener Zeit beeinflussten die Herausbildung einer empirisch basierten Kindheits- und Jugendforschung (vgl. ebd.). Im Jahre 1906 fand in Berlin vom 1. bis zum 4. Oktober der erste *Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge* statt (vgl. Göppel 2007). An besagtem Kongress, welcher als wissenschaftliches Großereignis bezeichnet werden kann, nahmen über 700 Interessierte teil. Der Kongressbericht erschien im Folgejahr und gibt einen guten Eindruck vom Spektrum der Kinderforschung (vgl. Schaefer 1907).

„Der Berliner *Kongress für Kinderforschung* war auf Initiative des Herausgeberkreises der *Zeitschrift für Kinderforschung* zustande gekommen [...]. Alles was Rang und Namen hatte in Sachen *Kinderforschung* – so nannte sich damals der interdisziplinäre Interessenverbund aus Pädagogen, Heilpädagogen, Kinderpsychologen, Kinderpsychiatern und Pädiatern – im deutschsprachigen Raum war dabei vertreten“ (Göppel 2007, 24, Hervorhebung im Original kursiv).

In den 1920-er Jahren etablierte sich eine eigenständige, wissenschaftlich orientierte und verankerte Kindheits- und Jugendforschung, wobei bis dahin im deutschsprachigen Raum bereits 26 Institute existierten, welche sich mit der Thematik beschäftigten. Zu jener Zeit pochte das Herz dieses Forschungszweiges hauptsächlich in Hamburg und Wien (vgl. Grunert & Krüger 2006). Die Kindheitsforschung wurde von Beginn an mit einer intensiven Methodendiskussion geführt. Diese ist gezeichnet von vielen, beim Forschen mit Kindern immer wieder auftretenden, vielfältigen methodischen und methodologischen Herausforderungen (vgl. Heinzel 2012). Der intensive Diskurs versucht zu erörtern, ob und inwiefern Kindheitsforschung als Forschung *aus der Perspektive von Kindern* konzipiert werden kann. Der veränderte Blick auf Kinder führte dazu, dass sich das Forschungsinteresse der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Kindheitsforschung überwiegend auf die Lebensbedingungen, das Alltagserfahren und die Sozialbeziehungen von Kindern zu richten begannen, was nachvollziehbarerweise Konsequenzen für die Auswahl und Anwendung von Forschungsmethoden mit sich zog. Es wurden zahlreiche Methoden erarbeitet, welche den Forschungszugang zu Kindern erleichtern und ermöglichen sollten, wobei zunehmend Kinder als selbstständige Akteure ins Zentrum rückten. Dabei wurden ihnen von Seite der Wissenschaft zulässige Antworten zugetraut, was aber auch immer wieder zu Diskussionen innerhalb der Wissenschaft über deren wahre Aussagekraft führt. Wie in jeder Forschung, gilt es auch mit den Methoden der Kindheitsforschung kritisch umzugehen (vgl. ebd.). So schreibt Oswald zurecht, dass eine gewählte

Methode den zu beforshenden Gegenstand mitkonstituiert und man sich dieses Sachverhalts bewusst sein müsse (vgl. Oswald 2012). Zusätzlich zum qualitativen Mainstream in den Anfängen des 20. Jahrhunderts, lassen sich in der Zwischenkriegszeit bereits Anfänge einer quantitativ ausgerichteten Kindheits- und Jugendforschung finden (vgl. Krüger & Grunert 2010). Diese Erläuterungen zeigen, dass bis in die 1920-er Jahre noch keine klare Trennung zwischen den Forschungsfeldern der Kindheits- und Jugendforschung auszumachen ist.

In Anbetracht der sich im historischen Kontext ständig verändernden Sicht auf Kindheit lässt sich gut nachvollziehen, weshalb auch die Anfänge der Kindheitsforschung im 18. Jahrhundert liegen. Dass die Kinder von der Forschung als eigenständige Personen wahrgenommen werden können, setzt die Einsicht voraus, dass die Welt der Kinder grundsätzlich von jener Welt der Erwachsenen verschieden ist (vgl. Honig 1996). Eine Trennung der beiden Forschungsfelder Kindheits- und Jugendforschung lässt sich erst im Diskurs der Nachkriegsjahre beobachten (vgl. Krüger & Grunert 2010). Die Etablierung einer sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung konnte noch nicht realisiert werden, da zunächst eine entwicklungspsychologische Perspektive dominant war, währenddessen Jugendforschung bis in die 1970-er Jahre hauptsächlich von der Jugendsoziologie dominiert wurde. So galten für die Kindheitsforschung bis in die 1970-er Jahre hinein Stufen- und Reifungsmodelle wie etwa jenes von Jean Piaget oder Sigmund Freud als wegleitend (vgl. ebd.). Die entwicklungspsychologische Dominanz in der Kindheitsforschung zog auch forschungsmethodische Konsequenzen mit sich. An die vorrangig qualitativen Verfahren zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Analyse von Tagebuchaufzeichnungen, Beobachtungen) wurde in der Nachkriegszeit kaum mehr angeknüpft, sondern es wurde wieder eine eher quantitativ geprägte Herangehensweise aufgegriffen (vgl. ebd.). Auch in den deutschsprachigen Regionen orientierte man sich vermehrt an Entwicklung und Standards der nordamerikanischen Psychologie, was sich in der Ausbreitung von quantitativen Verfahren in den 1950-ern und 1960-ern äußerte. Qualitative Arbeiten verloren parallel an Bedeutung und galten zunehmend als unwissenschaftlich (vgl. Mey 2001). Eine deutliche Trendwende sowohl in theoretischer, als auch in methodischer Sicht zeichnete sich in den 1970-ern zunächst in der Jugendforschung, in den 1980-ern zunehmend auch in der Kindheitsforschung ab (vgl. Krüger & Grunert 2010). Es begann sich – unter Einfluss einer zunehmend stärker sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft – eine ebenso orientierte Kindheitsforschung herauszubilden. Ein veränderter Blick auf die Lebensphase Kindheit führte zu einer ebenso veränderten wissenschaftlichen Auseinandersetzung damit. Kinder wurden sodann nicht mehr als werdende Erwachsene oder gar unfertige Erwachsene betrachtet, sondern vielmehr als eigenständige Persönlichkeiten und aktive Akteure der Mitgestaltung gesellschaftlicher Strukturen wahrgenommen (vgl. ebd.). Der ökologische Kontext als Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung

rückte in den 1980-er Jahren vermehrt in den Fokus und es etablierten sich zwei Forschungsansätze: die ökologisch orientierten Lebensweltanalyse, welche eher quantitative Rahmendaten generierte (z.B. für die Erstellung von Sozial- oder Siedlungsstatistiken), sowie eher biografisch ausgerichtete Projekte, welche sich vermehrt auf die Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen bezogen (vgl. ebd.). Wie aus diesen Erläuterungen hervorgeht, verliefen seit den 1980-er Jahren die Entwicklungen in der Kindheits- und Jugendforschung sowohl in methodischer als auch in theoretischer Hinsicht wieder weitgehend ähnlich. Dies änderte sich in den 1990-er Jahren wieder drastisch, wobei eine starke Ausdifferenzierung beider Forschungsfelder einsetzte, was eine ab den 1990-er Jahren unabhängige Betrachtung der beiden Forschungsfelder erfordert. In den 1990-er Jahren bildete sich sodann eine strukturbezogene Betrachtungsweise von Kindheit heraus, wobei unter anderem die Tatsache, dass Kinder bis dahin kaum als eigenständige Bevölkerungsgruppe in Sozialstatistiken erschienen sind, zur Forderung führte, Kinder zu einer eigenen Untersuchungseinheit zu machen, um somit ein reales Bild von Kindern als soziale Kategorie zu erhalten (vgl. Qvortrup 1993). Parallel hielt eine biographietheoretische Perspektive in die Kindheitsforschung Eingang (vgl. Krüger & Grunert 2010). Zudem bildete sich gegen Ende der 1980-er Jahre, hauptsächlich aber im Verlauf der 1990-er, ein neues Verständnis von Kindheitsforschung und Kindern heraus, das den weiteren Verlauf des Forschungsfeldes beeinflussen sollte (vgl. ebd.). Vor allem seit dem Aufkommen der *neuen Kindheitsforschung* wurden Herausforderungen des Forschens mit Kindern intensiver diskutiert, vor allem in der Soziologie und der Erziehungswissenschaft (vgl. Heinzel 2012). Zu dieser Zeit spiegelte sich diese veränderte Einstellung auch in methodischer Hinsicht, „[...] [die] sich in einer verstärkten Hinwendung zu detaillierten und fallbezogenen Forschungsdesigns ausdrückt“ (Fölling-Albers 1995, zit. nach Krüger & Grunert 2010, 25). Dabei finden qualitative Methoden wie Interviews sowie ethnografische Zugänge wieder zunehmend Eingang in die Kindheitsforschung. Das Ziel ist, eine verstärkte Hinwendung zu und Untersuchung von Kinderkultur und Kinderalltag. Wie ein bilanzierender Blick auf die Entwicklung der Kinderforschung zeigt, veränderten sich das Interesse und die Perspektive des Feldes in der Vergangenheit stetig. Zwar wurden vermehrt auch junge Kinder in den Fokus gerückt, jedoch fällt die Bilanz zu Studien, welche die Lebensführung und Alltagskultur von Kindern im Alter zwischen 4 und 8 Jahren (insbesondere in pädagogischen Institutionen) ins Zentrum der Betrachtung rücken, sehr mager aus.

Die Forschung *mit* Kindern bringt neue Herausforderungen mit sich. Denn „[w]enn die Forschung auf die Rekonstruktion subjektiver Lebenserfahrungen von Kindern gerichtet ist und Kinder als Akteure zum Thema von Forschungsarbeiten werden, muss im Forschungsprozess Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder hergestellt werden, um diese in *natürlichen Situationen* mit interpre-

tativen Mitteln erschließen zu können“ (Heinzel 2012, 22, Hervorhebung im Original kursiv). Qualitative Forschungsmethoden scheinen dazu geeignet, da sie in einem gewissen Rahmen und unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Kriterien flexibel gestaltbar sind. Heinzel betont eine weitere Stärke qualitativer Methoden, nämlich dass auch die Kommunikation der erwachsenen Forschenden mit den beteiligten Kindern zum Bestandteil der Erkenntnis gemacht werden kann. Der Anspruch, die *Perspektive der Kinder* zu erfassen, bedeutet auch anzuerkennen, dass zwischen Erwachsenen und Kindern eine Perspektivdifferenz vorhanden ist, welche bestenfalls aus Handlungen rekonstruierbar ist (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang stellen sich sowohl theoretische als auch forschungsmethodische Herausforderungen, wozu auch die oft diskutierte Frage nach einer kindgerechten Forschung gehört. Eine in diesem Zusammenhang sich stellende, große Herausforderung ist das Aufeinandertreffen von Erwachsenen und Kindern im Forschungsprozess, was zur Herstellung einer generationalen Ordnung führt. Diese generationale Ordnung muss schließlich sowohl für die Rekonstruktion von Kindheit als auch für die Beschreibung von Kindern zum Ausgangspunkt gemacht werden (vgl. Heinzel 2012). Es reicht nicht, Kinder ausschließlich selbst zu Wort kommen zu lassen. Es bedarf einer sorgfältigen und reflektierten Herangehensweise, nicht zuletzt auch deshalb, weil eine forschende Person stets durch eine gewisse Fachdisziplin einen perspektivisch verfassten Blick auf das Setting hat und es dadurch auch mitgestaltet und beeinflusst. So, wie sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen im historischen Kontext die Sicht auf das Kind und die kindliche Lebenswelt verändert hat, vollzog sich auch eine Veränderung der wissenschaftlichen Perspektive auf Kind und Kind-Sein. Diese Veränderung des Blickwinkels setzt sich in den methodischen und methodologischen Diskussionen und den Forschungszugängen nieder. Heinzel betont, dass der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung zwei grundlegende Konzepte zugrunde liegen, nämlich das *Konzept vom Kind als sozialen Akteur* sowie das *Konzept der generationalen Ordnung*. Erstere Perspektive vertritt eine konstruktivistische Sicht auf Kinder und geht von der Annahme aus, dass Kinder an ihrer eigenen Entwicklung mitwirken und als aktive Mitglieder ebenfalls zur Ausgestaltung der Gesellschaft beitragen. Es handelt sich um ein interaktionistisches, konstruktivistisches Gesellschaftsverständnis. Zweitere stellt die machbezogene Relation von älteren auf jüngere Generationen ins Zentrum der Betrachtung, Praktiken der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen sowie die soziale Ordnung (vgl. Heinzel 2012; Alanen 2005). Dabei gilt der Begriff *Generation* als sozialkulturelle Kategorie, weist auf das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern hin und trägt zur Differenzierung zwischen Erwachsenen und Kindern bei (vgl. Heinzel 2012). Obschon die Einteilung der Gesellschaftsmitglieder nach Alter als gesellschaftliche Konstruktion und nicht als natürliche Ordnung gilt, spielt diese Sicht eine Rolle in der Gesellschaft und hat Einfluss in zahlreichen Konstitutionen kindlicher Arrangements.

Wie hoffentlich bis hier hin gezeigt wurde, muss ein Phänomen immer eingebettet in den aktuellen sozialhistorischen Kontext und unter Berücksichtigung verschiedener Strömungen des Zeitgeistes betrachtet werden. Dahingehend gibt es – einem Ozean gleich – ständige Bewegungen. Themen, Fragen und methodische Zugänge rücken eine bestimmte Zeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit und verlieren dann plötzlich wieder an Bedeutung oder gelten gar als verpönt (vgl. Göppel 2007). Potentiell besteht stets die Möglichkeit des Rückschritts, des Ausblendens und der Ignoranz oder gar des Vergessens von wichtigen Fragen oder Erkenntnissen, welche für ein angemessenes Verständnis von Kindern wesentlich sind (vgl. ebd.). Gemäss dem Autor ist ein Thema, welches einst grosse wissenschaftliche Begeisterung auslöste und in den Anfängen des 20. Jahrhunderts dann aber eher wieder an Bedeutung verlor, die Frage nach der Entwicklung und nach den qualitativen Besonderheiten des *kindlichen Weltbildes* (vgl. ebd.). Aktuell beschäftigt sich die Wissenschaft wieder mehr mit diesem Gebiet, weshalb sich auch wieder andere in diesem Zusammenhang stehende relevante Fragen und Problem-bereiche eröffnen. Ein zentrales Anliegen der Forschung ist die Beantwortung der Frage, wie Forschung kindgerecht angelegt sein kann (vgl. Beitrag *Kindgerecht Forschen. Ein Überblick*. in diesem Band). Die erwähnte vorhandene Medienkompetenz von (bereits sehr jungen) Kindern eröffnet für die (partizipative) Forschung gänzlich neue Forschungszugänge, die auch im Hinblick auf die Frage der Kindergerechtigkeit an Attraktivität gewinnen (z.B. das Photovoice-Verfahren von Wang & Burris 1997 oder den Mosaic-Approach von Clark & Moss 2011). Gleichwohl bringt die Entwicklung des vermehrten Einbezugs medialer Hilfsmittel die Forderung mit sich, mit dem entstehenden Material sehr behutsam und vorsichtig umzugehen, da es sich größtenteils um sensible Daten handelt, welche bei nicht sorgfältigem Umgang und in nicht dafür vorgesehenen Händen eine schnelle und fatale Verbreitung im Netz finden könnten, was für die Wissenschaft und für die Betroffenen unter Umständen dramatische Konsequenzen mit sich bringen würde. Datenschutz muss besonders groß geschrieben werden. Die medialen Entwicklungen eröffnet für die (kindgerechte) Forschung neue Wege und Chancen, die Herausforderungen sind jedoch eben so zahlreich.

Literatur

- Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.). *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden, 65-82.
- Ariès, Ph. (1975): *Geschichte der Kindheit*. München (frz. Original: Paris 1960).
- Baacke, D. (1999): *Die 0- bis 5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel.
- Clark, A. & Moss, P. (2011): *Listening to young children. The Mosaic Approach*. Second edition. London/Philadelphia.
- DeMause, L. (1977): *Hört ihr die Kinder weinen: eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt a.M.

- Fölling-Albers, M. (1995): Kindheitsforschung und Schule. Überlegungen zu einem Annäherungsprozess. In: Behnken, I. & Jaumann, O. (1995). Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München, 11-20.
- Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.S. & Liegle, L. (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel/Berlin.
- Göppel, R. (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen.
- Hayer, T. & Meyer, G. (2008): Problematisches Glücksspielverhalten. In: Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (Hrsg.)(2008). Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, 164-179.
- Hedderich, I. (2006): Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Grundlagen – Diagnostik – Beispiele. Mit Begleit-DVD. Bad Heilbrunn.
- Hedderich, I. (2016): Migration – Flucht – Behinderung: Zusammenhänge und Perspektiven. In: Sonderpädagogische Förderung heute 61 (2016) 4. Weinheim.
- Heinzel, F. (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Auflage. Weinheim/Basel.
- Honig, M.-S. (1996): Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16, 1, 9-25.
- Honig, M.-S. (2010): Geschichte der Kindheit im „Jahrhundert des Kindes“. In: Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 335-358.
- Höpflinger, F. (2008): Generationendiskurse, Generationenstereotype und intergenerationelle Kontakte. In: Perrig-Chiello, P., Höpflinger, F. & Suter, Ch. (2008). Generationen – Strukturen und Beziehungen. Zürich, 255-284.
- Key, E. (1991(original 1902)): Das Jahrhundert des Kindes. Hrsg. v. Ulrich Herrmann. Weinheim.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.)(2010): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Lewek, M. & Naber, A. (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF Deutschland, in Auftrag gegeben beim Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge. Online unter: <https://www.unicef.de/blob/137704/053ab16048c3f443736c4047694cc5d1/studie--kindheit-im-wartezustand-data.pdf> (27.10.2018)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)(Hrsg.)(2017): JIM 2017. Jugend, Information (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Mey, G. (2001): Qualitative Forschung und Prozessanalyse. Überlegungen zu einer „Qualitativen Entwicklungspsychologie“. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Online unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> (15.02.2017)
- Oswald, H. (2012): Geleitwort zur ersten Auflage. In: Heinzel, F. (Hrsg). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszusammenhänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel.
- Postman, N. (1983): The disappearance of childhood. London.
- Preuss-Lausitz, U., Rülcker, T. & Zeiher, H. (Hrsg.)(1990): Selbstständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kinder zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim/Basel.
- Schaefer, K.L. (Hrsg.)(1907): Bericht über den Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1.-4. Oktober 1906). Langensalza.

- Qvortrup, J. (1993): Die soziale Definition von Kindheit. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.). Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag, 109-124.
- Richard, B., Grünwald, J. & Recht, M. (2008): Happy Slapping: Medien- und bildanalytische Sicht eines aktuellen Phänomens. In: Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (Hrsg.) (2008). Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, 72-85.
- Trapp, Ch. (1977): Versuch einer Pädagogik [Berlin 1780] hg. v. U. Hermann, Paderborn.
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997): Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- World Vision & Hoffnungsträger Stiftung (Hrsg.) (2016): Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Eine Studie von World Vision Deutschland und der Hoffnungsträger Stiftung, Friedrichsdorf: World Vision Institut. Online unter: <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Studie-2016-Angekommen-in-Deutschland.pdf> (27.10.2018).
- Züge, C., Möller, I., Meixner, S. & Scheithauer, H. (2008): Exzessive Mediennutzung und gewalthaltige Medien. In: Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (Hrsg.) (2008). Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, 180-193.

Katharina Walgenbach

Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität

Seit der Jahrtausendwende haben Termini wie Vielfalt, Heterogenität, Diversität, Diversity oder Intersektionalität in der Erziehungswissenschaft Konjunktur. Sie scheinen den Begriff der Differenz zunehmend abzulösen oder zumindest zu ergänzen, der nicht zuletzt aufgrund seiner Polysemie lange Zeit die erziehungswissenschaftlichen Debatten stimulierte (vgl. Lutz & Wenning 2001). Als *soziales* Phänomen ist Vielfalt im Bildungsbereich zwar keineswegs neu, dennoch erhalten Diversitätsfragen gegenwärtig eine verstärkte Aufmerksamkeit (vgl. Budde 2012). Dies wird häufig mit gesellschaftlichen Entwicklungen wie Globalisierung, pluralisierten Lebensformen oder demographischer Wandel erklärt.

In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie sich die Begriffe Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität und Intersektionalität voneinander unterscheiden. Auf welche Bedeutungsdimensionen, Prämissen oder Gründungsnarrative bezieht man sich implizit bzw. explizit, wenn man auf diese Begriffe in Forschungsarbeiten oder pädagogischen Konzepten rekurriert? Welche inhaltlichen, normativen oder begriffsgeschichtlichen Implikationen gehen mit den jeweiligen Termini einher? In welchen Forschungsfeldern werden sie in der Erziehungswissenschaft primär aufgerufen?

Der folgende Versuch einer Begriffsklärung ist als Angebot zu verstehen, eine Schneise in den Dschungel der Begriffe zu schlagen. Es wird herausgearbeitet, wie die Termini Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität und Intersektionalität in der Erziehungswissenschaft bzw. Sozialen Arbeit allgemein diskutiert werden. Dies schließt nicht aus, dass einzelne Autor*innen die hier in Frage stehenden Begriffe auch anders definieren. Einschränkend muss zudem festgehalten werden, dass im Folgenden nur Aussagen darüber getroffen werden können, wie die Begriffe tendenziell in der Erziehungswissenschaft verhandelt werden. Und schließlich wird im Sinne einer Komplexitätsreduktion nur die deutschsprachige Erziehungswissenschaft in den Blick genommen. Für die Kindheitsforschung bzw. Elementarpädagogik bietet der folgende Überblick eine ordnende Klärung, wie die jeweiligen pädagogischen Differenzkonzepte in den erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen diskutiert werden und in welchen Diskurstraditionen man sich mit ihnen verortet.

1 Vielfalt

Etymologisch lässt sich der Terminus Vielfalt bis in das 18. Jahrhundert zurückverfolgen und wird dort dem älteren Begriff Einfalt gegenübergestellt. Das Adjektiv vielfältig ist hingegen bereits in Glossaren des 15. Jahrhunderts bezeugt (Kluge 1960, 822). In der Erziehungswissenschaft hat der Begriff Vielfalt als pädagogisches Konzept bzw. Forschungsperspektive vielleicht die längste Tradition, da er sich bis in die 1990er Jahre zurückverfolgen lässt. In diesem Kontext ist insbesondere auf Annedore Prengels Werk ‚Pädagogik der Vielfalt‘ (1993) zu verweisen, in dem sie Diskursstränge der feministischen Pädagogik, interkulturellen Pädagogik und Integrationspädagogik zusammenführt. Im Rekurs auf Axel Honneths Theorie der Anerkennung entwickelt Prengel die Denkfigur der *egalitären Differenz* als pädagogische Orientierung bzw. Gestaltungsauftrag. Für sie weist egalitäre Differenz auf die Notwendigkeit gleicher Rechte, aber auch auf die Anerkennung der Verschiedenheit pädagogischer Adressat*innen. Nach Prengel führt Differenz ohne Gleichheit zu Hierarchisierungen und Gleichheit ohne Differenz wiederum zur Angleichung an eine Norm (vgl. Prengel 1993). In einem aktuelleren Beitrag weist Prengel darauf hin, dass die Entwicklung einer Pädagogik der Vielfalt maßgeblich durch die Praxis der Integrationspädagogik inspiriert war, da hier der gemeinsame Unterricht von Kindern mit vielfältigen Leistungsständen und Begabungsprofilen erprobt wurde (Prengel 2009, 106). Des Weiteren identifiziert Prengel die Auseinandersetzung mit Paradoxien als zentrale Herausforderung einer Pädagogik der Vielfalt, die „Unvereinbares und Heterogenes zulassende Denkanstrengungen erfordert“ (Prengel 2009, 109). Dazu zählt sie bspw. das Spannungsverhältnis von Bereicherung versus Leiderfahrung, Standardisierung versus Individualisierung und „illusionäre Ideologisierung von Vielfalt versus Bemühung um partielle Annäherung an Vielfalt“ (ebd.).

Überlegungen zu einer Pädagogik der Vielfalt stellte auch Ulf Preuß-Lausitz Anfang der 1990er Jahre an. Er adressierte dabei die Frage, wie Erziehung bzw. Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Modernisierung, Individualisierung, postmoderner Pluralisierung und Globalisierung aussehen kann. Als pädagogische Leitidee entwirft er eine *Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit*, die Pluralisierung positiv aufgreift und zugleich auf Gerechtigkeit, Friedensfähigkeit, Gewaltfreiheit und ökologische Lebenserhaltung rekurriert. Folglich muss Bildung nach Preuß-Lausitz sowohl plural als auch wertgebunden sein (vgl. Preuß-Lausitz 1993).

Der Terminus Vielfalt prägte aber nicht allein die erziehungswissenschaftliche Diskussion der 1990er Jahre, sondern findet bis heute Verwendung. Besonders gilt dies für die Sexualpädagogik (sexuelle Vielfalt), Interkulturelle Bildung (kulturelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Religion) und Inklusionspädagogik (vgl. z.B. Treber 2011; Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung 2012; Weltzien & Albers 2014). Beispielsweise definieren die Inklusions-

forscher*innen Hinz und Boban Vielfalt als „im Prinzip unbegrenztes Spektrum von Verschiedenheit des Menschen auf der Basis von Gleichwertigkeit“ (Boban & Hinz 2003, 117).

In der Elementarpädagogik bzw. Kindheitsforschung werden mit dem Vielfaltsdiskurs beispielsweise Differenzen wie Alter, Behinderung/Beeinträchtigung, Ethnizität, Kultur, Sprache, Religion, Geschlecht, Familienformen, Lernvoraussetzungen etc. in den Fokus genommen (vgl. Wagner 2008; Jungk & Treber 2011; Košinár, Leineweber, Hegemann-Fonger & Carle 2012). Wenn man sich in Forschungsdesigns oder pädagogischen Konzepten auf den Begriff Vielfalt bezieht, dann geht dies meist mit einer normativen Orientierung einher, weil der Terminus die Wertschätzung von sozialen, kulturellen und individuellen Merkmalen bzw. Differenzen pädagogischer Adressat*innen und Fachkräfte hervorhebt. Zugleich wird mit diesem Begriff in der Elementarpädagogik häufig das Spannungsfeld zwischen Differenz und Gleichheit reflektiert (vgl. z.B. Wagner 2008; Jungk 2011; Joyce-Finnern 2017).

2 Diversity

Etymologisch entlehnt sich der Begriff *divers* aus dem lateinischen *diversus*, der sich wiederum von *divertere* ableitet, was soviel heißt wie auseinandergehen oder voneinander abweichen (Kluge 2011, 207). Der Diversity-Diskurs wird seit den 1990er Jahren insbesondere in der Sozialen Arbeit diskutiert (vgl. Mecheril & Plößer 2011; Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 2012; Scherr 2008; Baader 2013). Darüber hinaus inspirierte er in den letzten Jahren aber auch andere Teildisziplinen bzw. -bereiche der Erziehungswissenschaft wie die Interkulturelle Bildung, Berufspädagogik oder Hochschulbildung (s. Walgenbach 2017, 100ff.). In der Elementarpädagogik und Kindheitsforschung finden sich ebenfalls erste Bezüge auf den Diversity-Begriff (vgl. z.B. Rosken 2009; Ruppin 2017; Wustmann, Kägi & Müller 2017).

In der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bzw. Sozialen Arbeit lassen sich im Wesentlichen zwei Diversity-Strömungen ausmachen (vgl. Walgenbach 2012). Die erste Strömung bezieht sich affirmativ auf betriebswirtschaftliche Diversity-Management-Ansätze (z.B. Gather-Thurler 2006; Klappenbach 2009; Kimmelman 2010). Den Autor*innen geht es beispielweise um die Förderung der Potenziale pädagogischer Zielgruppen, sie vertreten offensiver das Ziel einer Leistungssteigerung von Organisationen und ihre Beiträge zeichnen sich sprachlich durch eine geringere Distanz zu Management-Rhetoriken aus. Wobei sich alle Vertreter*innen explizit gegen eine ökonomische Profitlogik in der Pädagogik aussprechen.

Die zweite Diversity-Strömung zeichnet sich hingegen durch eine machtkritische Perspektive auf Diversity aus. Machtkritischen Autor*innen geht es nicht allein um die Wertschätzung von Diversity, sondern auch um die Kritik gesellschaftlicher Strukturen, die soziale Identitäten und Zugehörigkeiten erst hervorbringen und mit unterschiedlichen Ressourcenzugängen verbinden (z.B. Mecheril 2008; Tuider 2008; Leiprecht 2008; Perko & Czollek 2007; Hormel & Scherr 2004). Die Vertreter*innen sehen ihre theoretischen Bezüge in der Migrationspädagogik, Geschlechterpädagogik oder Inklusionspädagogik sowie in machtsensiblen Diversity-Diskursen aus Einwanderungsländern wie den USA oder Kanada.

Beide Strömungen lassen sich allerdings nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen, da es durchaus Querverbindungen gibt. Antidiskriminierungsrechtliche Zugänge werden bspw. von beiden Strömungen geteilt (siehe z.B. Gardenswartz & Rowe 1998) und auch machtkritische Autor*innen sehen mitunter produktive Impulse in Diversity-Management-Konzepten, wenn es um die *Gestaltung* von Organisationen geht (z.B. Schröer 2006; Perko & Czollek 2007; Leiprecht 2008, 2009b). Des Weiteren teilen beide Strömungen zentrale Prämissen bzw. Basisannahmen des Diversity-Konzepts, die im Folgenden herausgearbeitet werden sollen¹.

Als erste gemeinsame Prämisse lässt sich der zentrale Bezug auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten von sozialen Gruppenzugehörigkeiten und –identitäten identifizieren. In Diversity-Konzepten werden soziale Gruppenzugehörigkeiten nicht mehr isoliert voneinander gesehen, sondern zusammengeführt (vgl. Hormel & Scherr 2004; Leiprecht 2009a; Tuider 2008). Auf diese Weise wird herausgestellt, dass jedes Subjekt mehreren Gruppen bzw. Identitäten zugehörig ist. Des Weiteren hinterfragen Diversity-Konzepte gesellschaftliche bzw. organisationsinterne Vorstellungen von Norm bzw. Abweichung. Ein prägnantes Beispiel aus der Frühpädagogik dafür wäre z.B., etablierte Normen bzw. Annahmen über die Normalität kindlicher Entwicklungsverläufe – und der pädagogischen Ausrichtung an ihnen – in Frage zu stellen. Schließlich befürworten Diversity-Ansätze den Abbau von Diskriminierung und fördern die Partizipation ihrer Zielgruppen. Wobei Maisha Eggers kritisiert, dass in Diversity-Diskursen häufig die Unterschiede der Nutzer*innen im Fokus stehen, während die soziale Homogenität bzw. Monokultur der pädagogischen Fachkräfte unangetastet bleibt (Eggers 2012, 12). Mit Ausnahme der Diskussion über männliche Fachkräfte in Kitas ist dieser Einwand sicherlich immer noch zutreffend.

Beide Strömungen unterscheiden sich allerdings in der Art und Weise in der Gruppenzugehörigkeit gefasst wird: Machtsensible Diversity-Strömungen konzentrieren sich vor allem auf Identitäten bzw. soziale Zugehörigkeiten, die in

1 Für ausführliche Literaturverweise zu den Prämissen bzw. Basisannahmen von Diversity siehe Walgenbach 2012.

westlichen Gesellschaften durch soziale Ungleichheiten bzw. Diskriminierung produziert werden (vgl. Mecheril 2008). Bei affirmativen Diversity-Management-Strömungen findet sich hingegen ein erweitertes Spektrum von Diversity-Merkmalen. Dazu gehören bspw. auch Fachkompetenz, Persönlichkeit oder Dauer der Beschäftigung in Bildungsorganisationen (vgl. Gather-Thurler 2006; Kimmelman 2010; Bruchhagen & Koall 2009). Ein prominentes Beispiel dafür ist das *4 Layers of Diversity Modell* der US-amerikanischen Unternehmensberater Gardenswartz und Rowe (vgl. Gardenswartz & Rowe 1998).

Als zweite Basisannahme lässt sich der zentrale Fokus auf Organisationen bzw. Organisationskulturen in Diversity-Ansätzen ausmachen (vgl. Schröer 2006; Leiprecht 2008; 2009b). Diversity wird in Bildungsorganisationen nicht allein als Normalität akzeptiert, sondern avanciert zur *bewussten* Gestaltungsaufgabe (vgl. Schröer 2006). Nach Leiprecht führt die Organisationsperspektive auch zu der Frage, inwiefern Bildungsinstitutionen denn eigentlich der Diversität ihrer Zielgruppen gerecht werden. Das heißt, die Verantwortung für den Erfolg pädagogischer Interventionen wird nicht individualisiert, sondern als Aufgabe der gesamten Organisation gesehen (Leiprecht 2009b, 73).

Als dritte Gemeinsamkeit aller Diversity-Konzepte kann herausgestellt werden, dass Diversity als *positive Ressource* für Bildungsorganisationen gesehen wird. Die Diversität der Organisationsmitglieder erhält Anerkennung und Wertschätzung (vgl. Leiprecht 2009a; Tuidier 2008). Unter positiven Ressourcen werden in Diversitydiskursen beispielsweise Mehrfachidentitäten, Multiperspektivität, Mehrsprachigkeit oder sexuelle Vielfalt verstanden.

Als vierte Prämisse kann schließlich für Diversity-Konzepte festgehalten werden, dass der *positive Umgang* mit Diversity sowie die Entwicklung von *Diversity-Kompetenzen* zum wichtigen pädagogischen Ziel deklariert wird (vgl. Leiprecht 2009b; Kimmelman 2010). Abhängig von der jeweiligen Strömung soll Diversity Kompetenz „institutionalisiertes Humankapital“ bereitstellen (Klappenbach 2009, 268) oder ein Instrumentarium zur Enthierarchisierung von Organisationen bzw. Gesellschaften offerieren (Perko & Czollek 2007, 167).

Wenn man sich auf den Diversitybegriff bezieht, muss man sich folglich bewusst sein, dass der Terminus meist mit einer normativen Orientierung einhergeht: Soziale, kulturelle oder individuelle Differenzen werden hier nicht allein als soziale Tatsachen gefasst, die man zum Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung machen kann, sondern positiv konnotiert. In der Folge eignet sich der Begriff Diversity eher für pädagogische Konzepte, die genau dies zum Ausdruck bringen wollen, während sich für Forschungsdesigns eventuell der neutralere Begriff Diversität anbietet. Allerdings ist auch der Begriff Diversität nicht unproblematisch.

Diversität/diversitätsbewusste Pädagogik

Während der Terminus *Diversity* meist präskriptiv ausgerichtet ist, weil er auf die Anerkennung bzw. Wertschätzung von Differenzen abzielt, geht mit dem Begriff *Diversität* weder ein spezifisches pädagogisches Konzept noch eine besondere Analyseperspektive einher. Er wird auch nicht mit besonderen Theorietraditionen oder Autor*innen in der Erziehungswissenschaft bzw. Sozialen Arbeit verbunden. Positiv formuliert ist der Begriff *Diversität* somit unbelastet. Man könnte aber auch kritisieren, dass er theoretisch, historisch und methodologisch unterbestimmt ist. Dies macht es auch schwierig, allgemeine Aussagen über den Begriff *Diversität* bzw. *diversitätsbewusste Pädagogik* zu treffen (vgl. Gramelt 2014; Eggers 2011; Stenger 2017). Grundsätzlich hätte der Begriff *Diversität* allerdings durchaus das Potenzial, sich von *Diversity*-Ansätzen abzugrenzen. Der Terminus könnte nämlich eigene Konturen gewinnen, wenn er eher in einem wertneutralen, analytischen und reflexiven Sinne verwandt würde. Diese These soll im Folgenden ausgeführt werden.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung könnte der Begriff *Diversität* eher eine Beobachterperspektive auf Differenz einnehmen. Das heißt, Differenz wird nicht positiv konnotiert, sondern lediglich analytisch in den Blick genommen. Historisch konstituierte *Diversitätsdimensionen* wie Geschlecht oder Behinderung werden somit als soziale Konstruktionen bzw. Lebenslagen zum Gegenstand der Beobachtung, die mit Fremd- und Selbstzuschreibungen einhergehen. Ein solches Verständnis von *Diversität* würde nicht behaupten, dass Geschlecht oder Behinderung ‚erfunden‘ oder ‚in Wirklichkeit nicht existent‘ sind, vielmehr würde diese Forschungsperspektive davon ausgehen, dass soziale Kategorien gesellschaftlich wirkmächtig sind und unsere soziale Welt strukturieren. *Diversitätskategorien* wie Geschlecht, Behinderung oder Ethnizität wären somit Analyse kategorien.

In der pädagogischen Praxis könnte sich eine *diversitätsbewusste Pädagogik* von *Diversity*-Ansätzen unterscheiden, indem sie einen reflexiven Blick auf soziale Kategorien bzw. Machtverhältnisse einnimmt (vgl. Reimer & Stuve 2012). Auf diese Weise würden die Begriffe ‚*Diversität*‘, ‚*diversitätsbewusste Pädagogik*‘ oder ‚*diversitätssensible Bildung*‘ auch der häufig diskutierten Gefahr entgegen, dass soziale Kategorien (re-)produziert werden, wenn man sie zelebriert oder in pädagogischen Settings erneut reifiziert (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008; Meyer 2017). Wenn in der Frühpädagogik bspw. Materialien für Jungen oder Mädchen entwickelt werden, die den als geschlechtsspezifisch wahrgenommenen Interessen der Kinder entgegengekommen sollen, dann wird dadurch auch das System der Zweigeschlechtlichkeit immer wieder neu aufgerufen.

In *Diversity*-Ansätzen werden vormals abgewertete Eigenschaften bzw. Identitätspositionen zwar positiv konnotiert, dadurch wird aber auch immer wieder neu bestätigt, dass die Verknüpfung zwischen Eigenschaftszuschreibungen und sozialer Zugehörigkeit legitim ist bzw. dass es tatsächlich sinnvoll ist, etwa zwischen

homosexuell/heterosexuell oder normal/behindert zu unterscheiden. In der Folge werden Diversity-Ansätze auch dafür kritisiert, dass sie zu einer neuen Form der Normalisierung des Denkens in Differenzen beitragen (vgl. Eggers 2011). Pädagogische Zielgruppen werden tendenziell dazu verführt, so die Kritik, sich im Rahmen vorgegebener Schemata darzustellen. Es besteht somit die Gefahr, dass statische Identitätskonzepte nicht überwunden werden (vgl. Mecheril 2007).

Eine diversitätsbewusste Pädagogik würde hingegen nicht leugnen, dass in Gesellschaft und Pädagogik Unterschiede zwischen sozialen Gruppen gemacht werden, sie würde allerdings für einen reflexiven Umgang damit plädieren. Pädagogische Professionalität, so Georgi und Mecheril (2018), besteht in der Reflexion des Widerspruchs, dass pädagogisches Handeln sich auf kategorial verfasstes Wissen beziehen und sich gleichzeitig von kategorial gefasstem Wissen distanzieren muss. Eine diversitätsbewusste Pädagogik würde somit eher nach pädagogischen Methoden suchen, binäre Geschlechterordnungen bzw. Heteronormativität grundsätzlich in Frage zu stellen. Dieses Ziel im Blick würde sie in einem reflexiven Prozess klären, wann eine Dramatisierung oder Entdramatisierung von Geschlecht pädagogisch sinnvoll ist (vgl. Faulstich-Wieland, Weber & Willems 2004; Debus 2017). Und sie würde nach Möglichkeiten der Erprobung alternativer (Geschlechts-)Identitäten suchen. Dies würde eine Verschiebung von einer geschlechtsspezifischen Pädagogik zu einer geschlechterreflektierenden Bildung bedeuten (vgl. z.B. Stuve & Debus 2012).

Das hier entworfene Verständnis von Diversität wäre anschlussfähig an frühpädagogische Angebote einer vorurteilsbewussten Bildung bzw. an Anti-Bias-Ansätze in der Elementarpädagogik (vgl. Derman-Sparks 1989). Es muss allerdings wiederholt werden, dass eine einheitliche Begriffsdefinition von Diversität in der Erziehungswissenschaft bzw. Sozialen Arbeit fehlt. So finden sich in der Kindheitsforschung bzw. Frühpädagogik durchaus Beiträge, die unter diversitätsbewusster Pädagogik eine Wertschätzung von Differenz verstehen (vgl. Brockmann 2014; Wagner 2017). Ein solches Verständnis von Diversität unterscheidet sich dann nicht wesentlich von Diversity-Ansätzen. Die hier vorgeschlagene Begriffsunterscheidung zwischen Diversität und Diversity würde Sinn machen, wenn unter Diversität ein eigenes Konzept verstanden werden soll. Letztlich zeigen die vorangegangenen Ausführungen allerdings auch, dass wer mit dem Begriff Diversität operiert, ganz besonders aufgefordert ist, den Begriff zu definieren.

3 Heterogenität

Etymologisch setzte sich der altgriechische Begriff *heterogénēs* aus den Bestandteilen *héteros* (anders/verschieden) und *génos* (Klasse/Art) zusammen (Kluge 2011, 413). Heterogenität verweist demnach auf Verschiedenheit, Ungleichartigkeit oder Andersartigkeit. Damit ist Heterogenität zum einen untrennbar mit Homogenität verbunden (vgl. Wenning 1999) zum anderen braucht Heterogenität konstitutiv ein *tertium comparationis* (Heinzel & Prengel 2002, 11). Das heißt, Kindergruppen oder frühpädagogische Institutionen sind immer nur heterogen *in Bezug auf* ein bzw. mehrerer Merkmale wie Alter, Geschlecht oder Nationalität. Diese Bezugsgröße kann auch eine sozial gesetzte ‚Norm‘ darstellen, womit Heterogenität durch die Abweichung von Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerten oder gesellschaftlichen Normalitätserwartungen entstehen würde (Brügelmann 2002, 31f.).

Das Themenfeld des Heterogenitätsbegriffs zu ordnen ist ein ambitioniertes Projekt, davon zeugen sowohl vorliegende Überblicksartikel als auch einschlägige Einführungen (vgl. Kiper 2008; Trautmann & Wischer 2011; Budde 2012; Koller, Ricken & Casale 2014; Sturm 2016). Auffällig ist, dass der Begriff Heterogenität primär in der Schulpädagogik adaptiert wird. Historisch gesehen hat hier insbesondere die Grundschulpädagogik Pionierarbeit geleistet (vgl. z. B. Heinzel & Prengel 2002; Hinz & Walthes 2009). Legt man die wissenschaftlichen Publikationen zu Heterogenität zugrunde, dann lässt sich ab der Jahrtausendwende eine besondere Konjunktur des Begriffs verzeichnen. Eine historische Zäsur stellen hier vor allem die PISA-Studien dar.

Im Gegensatz zu den Konzepten Diversity oder Intersektionalität lassen sich im Begriffsfeld Heterogenität – zumindest zum gegenwärtigen Zeitpunkt – keine gemeinsamen Basisannahmen bzw. Prämissen ausmachen, die von allen Autor*innen geteilt werden, die sich auf den Heterogenitätsbegriff beziehen. Als ein Angebot der Strukturierung des Begriffsfeldes sollen im Folgenden deshalb lediglich einige *Bedeutungsdimensionen* von Heterogenität herausgearbeitet werden. Wobei die Folgenden fünf Bedeutungsdimensionen sich mitunter lediglich analytisch trennen lassen, da sich in erziehungswissenschaftlichen Beiträgen häufig zahlreiche Wechselbeziehungen ausmachen lassen:²

Heterogenität als Chance bzw. Ressource (evaluativ): Diese evaluative Bedeutungsdimension zeichnet sich dadurch aus, dass die Bezugnahme auf Heterogenität explizit oder implizit mit positiv wertenden bzw. normativen Implikationen einhergeht (vgl. z.B. Becker, Lenzen, Stäudel, Tillmann, Werning & Winter 2004a; Bräu & Schwerdt 2005; Prengel 2007). Damit soll einem Verständnis entgegengetreten

2 Für ausführliche Literaturverweise bezogen auf die jeweiligen Bedeutungsdimensionen von Heterogenität siehe Walgenbach 2014.

werden, welches Heterogenität als Belastung oder Defizit problematisiert. In der Schulpädagogik werden die Chancen von Heterogenität z.B. in der Multiperspektivität der Schüler*innen gesehen, durch die unterschiedliche Problemlösungswege, Informationen, Werte und Interessen im Schulunterricht produktiv genutzt werden können.

Heterogenität als Produkt sozialer Ungleichheiten (analytisch/kritisch): Vergleichbar mit Intersektionalität entspricht diese Bedeutungsdimension eher einer Analyseperspektive, durch die ungleiche Lebenslagen, Herkunftskontexte und Bildungsvoraussetzungen pädagogischer Zielgruppen in den Fokus genommen werden (vgl. z.B. Tillmann 2004; Budde 2013). In der ungleichheitskritischen Bedeutungsdimension sind Heterogenitätsdimensionen wie Geschlecht, soziales Milieu oder Behinderung soziale Ordnungskategorien, die sich auf hierarchische Macht- und Herrschaftsverhältnisse zurückführen lassen.

Heterogenität als Unterschiede (deskriptiv): in dieser Bedeutungsdimension stehen nicht soziale Ungleichheiten im Mittelpunkt pädagogischer Reflexion, sondern Unterschiedlichkeiten, die bspw. auf individuelle Persönlichkeitsmerkmale (Motivation, Arbeitstempo, Lerntypen), kulturelle Unterschiede (Religion oder interkulturell geprägte Lösungswege in der Mathematik) oder der Pluralisierung von Lebensformen zurückgeführt werden (vgl. Becker, Lenzen, Stäudel, Tillmann, Werning & Winter 2004b; Miller & Toppe 2009; Grümm 2017). Heterogenität wird hier tendenziell als deskriptiver, d.h. beschreibender Begriff gefasst und mit Ungleichartigkeiten oder Verschiedenheiten in Verbindung gebracht.

Heterogenität als didaktische Herausforderung: Diese Bedeutungsdimension findet ihren Ausdruck bspw. in der Formel ‚Umgang mit Heterogenität‘. Es geht somit um die Frage, welche handlungspraktischen Konsequenzen die Akzeptanz von Heterogenität für die Organisation und Gestaltung von Lernprozessen hat (Wischer 2009, 69). In der Schulpädagogik werden damit z.B. Themen adressiert wie der Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen, die Potenziale des jahrgangsübergreifenden Lernens oder die Entwicklung adaptiver Lernangebote. Antworten auf diese Fragen werden von Unterrichtskonzepten wie Individualisierung, Differenzierung, Projektunterricht oder zieldifferentem Lernen erwartet. Zur didaktischen Bedeutungsdimension gehört auch die Frage, wie Lerngruppen überhaupt zusammengesetzt sein sollten: ist Heterogenität eher zu maximieren oder zu minimieren?, nach welchen Merkmalen sollen sie zusammengeführt werden? (ebd.), sollen Lernprozesse nur individualisiert oder auch aufeinander bezogen werden?

Heterogenität als Unbestimmtheit: In dieser Bedeutungsdimension wird Heterogenität jenseits von Dichotomien gefasst. Nach Heinzl und Prengel sollte der Heterogenitätsbegriff offen bleiben für Prozesse, Entwicklungen und Veränderungsdynamiken. Heterogenität bedeutet demnach auch Unbestimmtheit, so Heinzl und Prengel, d.h., das Konzept bleibt sensibel für das Unvorhersehbare, Unbegreifliche

und Unsagbare (Heinzel & Prengel 2002, 11ff.). Dieses stark theoretisch aufgeladene Verständnis von Heterogenität basiert z.B. auf postmoderne bzw. poststrukturalistischen Debatten, in denen Differenz als das Nicht-Identische bzw. Andere gefasst wird (vgl. Casale 2001; Koller 2008). Neben einer Kritik am dualistischen Denken in der Moderne findet sich das Plädoyer für Hybridität, Brüchigkeit oder Vielfältigkeit von Subjektivität (vgl. Ricken & Balzer 2007). In erziehungswissenschaftlichen Beiträgen zu Heterogenität ist diese Bedeutungsdimension allerdings eher selten vorzufinden.

In der Gesamtschau lässt sich festhalten, dass der Heterogenitätsbegriff sehr unterschiedliche Bedeutungsdimensionen umfasst, die sich teilweise auch widersprechen: während Heterogenität für manche Vertreter*innen eine Chance darstellt, ist sie für andere ein zu beseitigender Effekt sozialer Ungleichheit. Dies verweist auf die Notwendigkeit, den eigenen Begriff von Heterogenität zu definieren, wenn man sich auf ihn in Forschungsdesigns oder pädagogischen Konzepten berufen möchte. Für eine Definition wäre eine Reflexion wichtig, welche Heterogenitätsdimensionen als Chance angesehen werden (z.B. sexuelle Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Multiperspektivität) und welche eher demontiert bzw. minimiert werden sollen (z.B. Bildungsungleichheit, Stereotype, Stigma). Um diese Unterscheidung herauszuarbeiten, könnte es sinnvoll sein, zwischen sozialer, kultureller und individueller Heterogenität zu differenzieren (Walgenbach 2014).

4 Intersektionalität

Intersektionalität ist ein Paradigma, das sich historisch in der Geschlechterforschung und in der Critical Race Theory verorten lässt sowie auf Pionierarbeiten des Black Feminism rekurriert (Walgenbach 2007, 27-40; Knapp 2008, 34-36). Als Analyseperspektive zielt Intersektionalität auf die Wechselbeziehungen von sozialen Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnissen wie z.B. Geschlecht, soziales Milieu, Migrationshintergrund, Nation, Ethnizität, sexuelle Orientierung oder Behinderung. Dominanzverhältnisse, Identitäten und soziale Zugehörigkeiten werden in ihren Überschneidungen (*intersections*) oder Wechselverhältnissen (Interdependenzen) untersucht. Intersektionalität überwindet damit eindimensionale und additive Perspektiven auf soziale Ungleichheiten und legt einen Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von Machtverhältnissen bzw. sozialen Positionierungen (Walgenbach 2018, 39).

Vergleichbar mit dem Konzept Diversity lassen sich auch im ausdifferenzierten Feld der Intersektionalitätsforschung einige gemeinsame Prämissen ausmachen. Als erste Prämisse lässt sich die Kritik an additiven Perspektiven auf soziale Kategorien bzw. Machtverhältnisse anführen. Additive Perspektiven manifestieren sich bspw. in Begriffen wie ‚Doppeldiskriminierung‘ oder ‚Mehrfachdiskriminie-

rung⁴. Diese Termini werden dafür kritisiert, dass sie das *Spezifische* einer Unterdrückungskonstellation nicht herausstellen können (Walgenbach 2017, 64). Es wird somit davon ausgegangen, dass Diskriminierungsformen sich nicht verdoppeln, sondern *andere* Formen der Diskriminierung hervorbringen. Beispielsweise wird ein Kind nicht als Mädchen plus Türkin diskriminiert, sondern als türkisches Mädchen.

Daran anschließend lässt sich als zweite Prämisse der Fokus auf die Wechselbeziehungen sozialer Kategorien und Machtverhältnisse identifizieren. Für die Analyse dieser Wechselbeziehungen führte die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw 1989 den Begriff *Intersectionality* ein (vgl. Crenshaw 1989). Der Terminus soll die besondere Situation charakterisieren, die sich durch die Überkreuzung (*intersection*) von Diskriminierungen ergibt. Crenshaw verwendet in diesem Zusammenhang auch die Metapher einer Straßenkreuzung, bei der sich die Diskriminierungslinien *race* und *gender* kreuzen:

„Nehmen wir als Beispiel eine Straßenkreuzung, an der der Verkehr aus allen vier Richtungen kommt. Wie dieser Verkehr kann auch Diskriminierung in mehreren Richtungen verlaufen. Wenn es an einer Kreuzung zu einem Unfall kommt, kann dieser von Verkehr aus jeder Richtung verursacht worden sein – manchmal gar von Verkehr aus allen Richtungen gleichzeitig“ (Crenshaw 2010, 38).

Mit ihrer Metapher der Straßenkreuzung will Crenshaw aber nicht allein auf ein erhöhtes Verletzungsrisiko am Schnittpunkt der Kreuzung aufmerksam machen, ihr geht es hier auch um die Problematisierung eines Gleichheits-Differenz-Paradox im Antidiskriminierungsrecht (ausführlich: Walgenbach 2017, 62f.). An Crenshaws Metapher angelehnt, finden sich in der Erziehungswissenschaft häufig heuristische Termini wie Schnittpunkte, Durchkreuzungen, Verschränkungen, Überschneidungen oder Achsen (vgl. z.B. Lutz 2001; Weber 2008; Hedderich 2016). Es geht demnach nicht allein darum, mehrere Kategorien in der Analyse zu berücksichtigen, sondern insbesondere um die Analyse ihrer *Wechselbeziehungen* bzw. *Wechselwirkungen*.

Als dritte Prämisse lässt sich festhalten, dass Intersektionalität den Fokus auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse legt. Dies zeigt sich sowohl in der diskriminierungsrechtlichen Tradition des Konzepts Intersektionalität als auch in dessen Adaption in den Sozialwissenschaften (vgl. z.B. Klinger, Knapp & Sauer 2007). Das Forschungsfeld bzw. der gemeinsame Gegenstand von intersektionalen Analysen sind demnach Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse, die soziale Strukturen, Praktiken und Identitäten produzieren bzw. reproduzieren (vgl. Leiprecht & Lutz 2005). Differenz, Vielfalt oder Heterogenität werden somit stets machtkritisch diskutiert. Leiprecht und Lutz formulieren es sogar als „Mindeststandard“ für die intersektionale Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft, dass diese als Resultat von Machtverhältnissen konzeptualisiert werden (ebd.,

221ff.). In der Konsequenz sind etwa ‚Leistungsheterogenität‘ oder ‚Fachkompetenz‘ keine Differenzkategorien, die in der Intersektionalitätsforschung gleichwertig (das heißt auf der begriffslogisch gleichen Ebene) neben Ungleichheitskategorien wie Geschlecht, Migration oder soziales Milieu in die Analyse einbezogen werden. Dies unterscheidet das Paradigma Intersektionalität von dem Konzept Heterogenität. Im Gegensatz zum Konzept Diversity findet sich im Paradigma Intersektionalität auch kein Plädoyer für eine Wertschätzung von Differenz.

Der Fokus auf Machtverhältnisse impliziert auch, dass die Wechselbeziehungen sozialer Kategorien nicht allein deskriptiv katalogisiert werden, vielmehr wird nach der Genese von Machtverhältnissen sowie den *Funktionen* gefragt, welche den multiplen Anrufungen mehrerer Kategorien zugrunde liegen. Beispielsweise arbeitet Weber in ihrer Studie heraus, wie Lehrer*innen hierarchische Geschlechterverhältnisse auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund projizieren, womit sich die Residenzgesellschaft als egalitär präsentieren kann (Weber 2008, 54). Schließlich fokussiert Intersektionalität auch die Möglichkeiten der Verschiebungen, Widersprüche und Brüche von Machtverhältnissen (vgl. Leiprecht & Lutz 2005; King 2009; Riegel 2016).

Als vierte Prämisse ließe sich anführen, dass mit Intersektionalität meist auch die unterschiedlichen Ebenen berücksichtigt werden, auf denen Machtverhältnisse operieren. Das heißt, intersektionalen Studien geht es um die gleichzeitige Berücksichtigung der Makroebene, Mesoebene und Mikroebene. Exemplarisch lässt sich hier auf die *intersektionale Mehrebenenanalyse* von Degele und Winker verweisen, die von multiplen Wechselwirkungen zwischen Strukturebene, Repräsentationsebene und Identitätsebene ausgehen (vgl. Degele & Winker 2009). Aus forschungspragmatischen Gründen wird in intersektionalen Studien allerdings häufig *eine* Ebene zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht und davon ausgehend werden Bezüge zu anderen Ebenen herausgearbeitet (vgl. z.B. Spindler 2006; Spieß 2010).

Intersektionalität hat keine eigene Theorie hervorgebracht, vielmehr finden sich im Paradigma Intersektionalität unterschiedliche theoretische Ansätze (etwa ethnomethodologische, neomarxistische oder dekonstruktivistische Theorien). Des Weiteren lässt sich mit Intersektionalität auch keine eigenständige Methode verbinden. Stattdessen wird Intersektionalität für unterschiedliche methodische Zugänge produktiv gemacht, wie z.B. Biographieforschung, Leitfadeninterviews, Ethnographie oder quantitative Bildungsforschung (vgl. z.B. Lutz & Davis 2005; Spindler 2006; Spieß 2010). Allerdings lassen sich in der Intersektionalitätsforschung elaborierte methodologische Debatten ausmachen, *wie* soziale Kategorien in ihrer Komplexität und Multidimensionalität gefasst werden können. Beispiele dafür sind McCalls Unterscheidung zwischen interkategorialen, intrakategorialen und antikategorialen Zugangsweisen in der Intersektionalitätsforschung (vgl. McCall 2005), Katharina Walgenbachs Reflexionen über interdependente Ka-

tegorien (vgl. Walgenbach 2007), der ethnomethodologisch informierte Doing Difference Ansatz (vgl. West & Fenstermaker 1995) oder die bereits erwähnte Mehrebenenanalyse (vgl. Degele & Winker 2009).

Im Gegensatz zu Diversity-Konzepten offeriert Intersektionalität eher kein pädagogisches Programm, sondern bietet in erster Linie eine Analyseperspektive. Allerdings wird Intersektionalität durchaus auch für die pädagogische Praxis produktiv gemacht. In der Sozialen Arbeit wird Intersektionalität z.B. erneut dazu genutzt, auf Wechselbeziehungen zwischen Macht- und Diskriminierungsformen aufmerksam zu machen (vgl. z.B. Stuve 2009; Goel & Stein 2012). Inwiefern der ausschließliche Bezug auf Ungleichheit, Diskriminierung oder Marginalisierung eine verkürzte Perspektive für pädagogische Fragestellungen mit sich bringt oder gerade eine Stärke des Paradigmas Intersektionalität darstellt, ist eine offene Frage in der Erziehungswissenschaft.

5 Schluss

Heterogenität, Vielfalt, Intersektionalität und Diversity/Diversität haben unterschiedliche Entstehungskontexte, thematische Schwerpunkte und Problemfokussierungen. Deutlich wurde aber auch, dass sie zwar unterschiedliche Beobachtungsperspektiven auf Differenzen einnehmen (vgl. Emmerich & Hormel 2013), allerdings können sie selten einen Alleinvertretungsanspruch für sich deklarieren. Die Analyse von Wechselbeziehungen sozialer Ungleichheiten findet sich z.B. nicht allein im Konzept Intersektionalität und die Wertschätzung von Diversität vereint die Konzepte Diversity und Heterogenität.

Trotzdem sind die Begriffe Heterogenität, Intersektionalität und Diversity nicht austauschbar oder ohne weiteres kompatibel. Beispielsweise sind aktuelle Vorschläge aus dem Forschungsfeld der Diversity Studies, die für eine Verknüpfung von Diversity und Intersektionalität plädieren, auch kritisch zu sehen. Dies gilt besonders für einen Modus der Verhältnisbestimmung zwischen den beiden Paradigmen, in dem Intersektionalität unter dem Konzept Diversity subsumiert wird (vgl. z.B. Dören 2007; van Buren 2015). Intersektionalität wird dann tendenziell als Tool gesehen, mit dem Diversity-Ansätze zu einem komplexeren Verständnis von Differenzen gelangen sollen. Wie in diesem Beitrag deutlich wurde, ist Intersektionalität allerdings in einigen zentralen Aspekten nicht kompatibel mit Diversity-Ansätzen. Die vorgeschlagene Integration bzw. Subsumtion von Intersektionalität innerhalb des Paradigmas Diversity löst dessen Prämissen aus ihrer Konfiguration, um sie selektiv zu implementieren. Für das Paradigma Intersektionalität hat dies gravierende epistemische Konsequenzen, die letztlich auf die eigene Besonderheit abzielen (ausführlich siehe Walgenbach 2018).

Mit den Termini Heterogenität, Vielfalt, Intersektionalität und Diversity findet eine Verschiebung der erziehungswissenschaftlichen Debatte über Differenz (singular), die noch die 1990er Jahre geprägt hat, zu Differenzen (plural) statt. Im Gegensatz zum Differenzbegriff haben alle hier diskutierten Begriffe das Potenzial, die Komplexität sozialer Ungleichheiten bzw. Unterschiede nicht allein in dichotomen Relationen abzubilden, sondern in einer multidimensionalen Architektur. Welche neuen Perspektiven dies freisetzt, ist in allen Begriffsfeldern noch nicht abschließend erkundet. Der hier vorgenommene Versuch einer Begriffsklärung kann dabei nur eine Zwischenbilanz bieten. Die Frühpädagogik kann von den bisherigen Debatten in der Erziehungswissenschaft profitieren, sie bringt aber auch selbst einen reichhaltigen Erfahrungsschatz im Umgang mit Heterogenität mit. Schließlich ist sie im Gegensatz zur Schulpädagogik weitaus weniger von den gesellschaftlichen Anforderungen der Selektion und Homogenisierung geprägt. Darüber hinaus bringen Kindheitsforschung bzw. Frühpädagogik auch eigene Fragen in die Diversitätsdebatte ein. Die Beiträge in diesem Band sind dafür nicht zuletzt das beste Beispiel.

Literatur

- Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit (2012): Diversity Management und soziale Arbeit. Heft 1.
- Baader, M. (2013): Diversity Education in der Erziehungswissenschaft. Diversity as a buzzword. In: Hauenschild, K., Robak, S. & Sievers, I. (Hrsg.)(2013): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a.M. 2013, 38-59.
- Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (Hrsg.)(2004a): Heterogenität: Unterschiede nutzen- Gemeinsamkeiten stärken. Seelze.
- Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (2004b): Eine Klasse – 27 Kinder. In: dies. (Hrsg.), Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze, 4.
- Boban, I. & Hinz, A. (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (2005): Einleitung. In: Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster, 9-16.
- Brockmann, S. (2014): Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von Pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten. Münster.
- Bruchhagen, V. & Koall, I. (2009): Managing Gender & Diversity: Sozialwissenschaftliche Aspekte von Heterogenität als Herausforderung pädagogischen Handelns. In: Hinz, R. & Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim & Basel, 32-47.
- Brügelmann, H. (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung. In: Heinzel, F. & Prengel, A. (Hrsg.), Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, 31-43.
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 13, H. 2, Art. 16 – Mai 2012, o.S.
- Budde, J. (Hrsg.) (2013): Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden.

- Buren van, H. J. (2015): Intersectionality in the workplace. In: Syed, J. & Özbilgin, M. (Eds.): *Managing Diversity and Inclusion. An International Perspective*. Los Angeles, 315-335.
- Casale, R. (2001): Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, 25-47.
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. *The University of Chicago Legal Forum* 139, 139-167.
- Crenshaw, K. (2010): Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und der antirassistischen Politik. In: Lutz, H., Herrera Vivar, M. T. & Supik, L. (Hrsg.): *Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*. Wiesbaden, 33-54.
- Degele, N. & Winker, G. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.
- Derman-Sparks, L. (1989): *Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering Young Children*. National Association for the Education of Young Children.
- Dören, M. (2007): Gender, Diversity und Intersektionalität als Herausforderung für die Medizin. In: Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (Hrsg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt a.M., 109-123.
- Eggers, M. M. (2011): Interdependente Konstruktionen von Geschlecht und rassistischer Markierung – Diversität als neues Thematisierungsformat?. In: *Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien* (Hrsg.): *Bulletin Texte Nr. 37. Konstruktionsprozesse in der Schule aus Sicht der Gender Studies*. Berlin, 56-70.
- Eggers, M. M. (2012): Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung – Was kann Diversität leisten? In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *DOSSIER Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion*, 8-18.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Entscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim & München.
- Gardenswartz, L. & Rowe, A. (1998): *Managing Diversity: a complete desk reference and planning guide*. New York.
- Gather-Thurler, M. (2006): Editorial. Diversitätsmanagement in Theorie und Praxis. *Journal für Schulentwicklung*, (2), 4-6.
- Georgi, V. B. & Mecheril, P. (2018): (De)Kategorisierung im Licht der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen. In: Musenberg, O., Riegel, J. & Sansour, T. (Hrsg.): *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant?*. Bad Heilbrunn, 58-70.
- Goel, U. & Stein, A. (2012): Mehr als nur ein Machtverhältnis – machtkritische Bildung und Zugänge zu Intersektionalität. Online unter: <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/ueberblicks-texte/> (13.09.2012).
- Gramelt, K. (2014): Diversität in der frühkindlichen Bildung. In: Braches-Chyrek, R., Sünker, H., Röhrer, C. & Hopf, M. (Hrsg.): *Handbuch Frühe Kindheit*. Opladen, 451-460.
- Grümme, B. (2017): *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg, Basel & Wien.
- Hedderich, I. (2016): Migration – Flucht – Behinderung: Zusammenhänge und Perspektiven. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, 398-408.
- Heinzel, F. & Prengel, A. (2002): Zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: Heinzel, F. & Prengel, A. (Hrsg.): *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. Opladen, 9-21.

- Hinz, R. & Walthes, R. (Hrsg.) (2009): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim & Basel.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- Joyce-Finnern, N.-K. (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive: Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn.
- Jungk, S. (2011): Recht auf Gleichheit, Recht auf Verschiedenheit verwirklichen- Interkulturelle Pädagogik. In: Jungk, S. & Treber, M. (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. – Freiburg i. Breisgau, 89-105.
- Jungk, S. & Treber, M. (Hrsg.) (2011): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. – Freiburg i. Breisgau.
- Kimmelman, N. (2010): Cultural diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity-Management. Aachen.
- King, V. (2009): „Weil ich mich sehr lange allein gefühlt hab` mit meiner Bildung...“. Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In: Budde, J. & Willems, K. (Hrsg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim & München, 53-73.
- Kiper, H. (2008): Zur Diskussion um Heterogenität in Gesellschaft, Pädagogik und Unterrichtstheorie. In: Kiper, H., Miller, S., Palentien, C & Rohlf, C. (Hrsg.): Lernarrangements für heterogene Gruppen. Lernprozesse professionell gestalten. Bad Heilbrunn, 78-105.
- Klappenbach, D. (2009): Diversity-Kompetenz in der Erziehungswissenschaft. Eine Strategie zur Umsetzung von Gleichstellung im Zusammenhang mit der aktuellen Hochschulreform. Frankfurt a.M.
- Klinger, C., Knapp, G.-A. & Sauer, B. (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt a.M.
- Kluge, F. (1960): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin.
- Kluge, F. (2011): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin & New York.
- Knapp, G.-A. (2008): ‚Intersectionality‘ – ein neues Paradigma der Geschlechterforschung?. In: Casale, R. & Rendtorff, B. (Hrsg.): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft feministischer Theoriebildung. Bielefeld, 33-53.
- Koller, H.-C. (2008): Orientierung an Differenz. In: Mertens, G., Frost, U., Böhm, W. & Ladenthin, V. (Hrsg): Handbuch der Erziehungswissenschaft. 1. Grundlagen, Allgemeine Erziehungswissenschaft. Paderborn, 87-96.
- Koller, H.-C., Ricken, N. & Casale, R. (Hrsg.) (2014): Heterogenität- zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn.
- Košinár, J., Leineweber, S., Hegemann-Fonger, H., Carle, U. (2012): Vielfalt und Anerkennung: internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler.
- Leiprecht, R. & Lutz, H. (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, R. & Kerber, A. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach, 218-234.
- Leiprecht, R. (2008): Eine diversitätsbewusste und subjektorientierte Sozialpädagogik. Begriffe und Konzepte einer sich wandelnden Disziplin. In: neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 4, 427-439.
- Leiprecht, R. (2009a): Managing Diversity und Diversity Education – Fachdebatten und Praxiskonzepte auf dem Weg zu einer integrierten Perspektive für Bildung und Soziale Arbeit. In: Sauer, K.-E. & Held, J. (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Vergleichende Studien. Wiesbaden, 193-214.

- Leiprecht, R. (2009b): Diversity Education – eine zentrale Orientierung von Managing Diversity im Bereich beruflicher Bildung. In: Kimmelman, N. (Hrsg.): Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Aachen, 66-77.
- Lutz, H. (2001): Differenz als Rechenaufgabe: Über Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.): Differenzen über Differenz – Einführung in die Debatten. Opladen, 215-230.
- Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Lutz, H. & Davis, K. (2005): Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhnlichen Frau. In: Völter, B., Dausien, B., Lutz, H. & Rosenthal, G. (Hrsg.): Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden, 228-247.
- McCall, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. Signs. In: Journal of Women in Culture and Society, 30, 1771-1800.
- Mecheril, P. (2007): Diversity. Die Macht des Einbezugs. Online unter: <https://heimatkunde.boell.de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs> (13.03.2019).
- Mecheril, P. (2008): Diversity. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. Online unter: <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> (13.03.2019).
- Mecheril, P. & Plößler, M. (2011): Diversity und soziale Arbeit. In: Otto, H.-U. & Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. München, 278-287.
- Meyer, S. (2017): Das ewige Dilemma mit der Differenz. Eine Dokumentenanalyse zu Thematisierungen sozialer Differenz in den Bildungsplänen der Länder für die Kindertagesbetreuung. In: Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, D. & Schulz M. (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim & München, 149-167.
- Miller, S. & Toppe, S. (2009): Pluralisierung von Familienformen und sozialen Aufwuchsbedingungen. In: Hinz, R. & Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim & Basel, 50-61.
- Niedersächsisches Institut für Frühkindliche Bildung und Entwicklung (Hrsg.)(2012): Vielfalt von Anfang an: Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg im Breisgau, Basel & Wien.
- Perko, G. & Czollek, L.-C. (2007): ‚Diversity‘ in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung. In: Broden, A. & Mecheril, P. (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf, 161-180.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen.
- Prenzel, A. (2007): Heterogenität als Chance. In: Boer de, H., Burk, K. & Heinzel, F. (Hrsg.): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen. Frankfurt a. M., 66-76.
- Prenzel, A. (2009): Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht. In: Hinz, R. & Walthes, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim & Basel, 168-177.
- Preuß-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim & Basel.
- Reimer, K. & Stuve, O. (2012): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen zwischen Emanzipations- und Herrschaftsstrategie. In: Effinger, H., Borrmann, S., Gahleitner, S.-B., Köttig, M. Kraus, B. & Stövesand, S. (Hrsg.): Diversität und Soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit. Opladen, 204-214.

- Ricken, N. & Balzer, N. (2007): Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In: Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart & Weimar, 56-69.
- Riegel, C. (2016): Bildung – Intersektionalität – Otherring. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- Rosken, A. (2009): Diversity und Profession. Eine biographisch-narrative Untersuchung im Kontext der Bildungssoziologie Wiesbaden.
- Ruppig, I. (Hrsg.): Diversity-Management in Kindertagesstätten Weinheim & Basel.
- Scherr, A. (2008): Alles so schön bunt hier? Eine Einleitung zum Themenschwerpunkt. In: sozial extra, 32, 11-12.
- Schröder, H. (2006): Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen?. In: Migration und Soziale Arbeit, 28, 60-68.
- Spieß, T. (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld.
- Spindler, S. (2006): Corpus Delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. Münster.
- Stenger, U. (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit: Analysen und Perspektiven. In: Stenger, U., Edelmann, D., Nolte, D. & Schulz, M. (Hrsg.): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim & München, 36-55.
- Sturm, T. (2016): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München & Basel.
- Stuve, O. (2009): Kein Wir, kein Nicht-Wir. Intersektionalität in der politischen Bildung. In: Lange, D. & Polat, A. (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung. Bonn, 257-269.
- Stuve, O. & Debus, K. (2012): Geschlechtertheoretische Anregungen für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V., Debus, K., Könnecke, B., Schwerma, K. & Stuve, O. (2012)(Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung, Berlin, 27-42.
- Tillmann, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Becker, G., Lenzen, K.-D., Stäudel, L., Tillmann, K.-J., Werning, R. & Winter, F. (Hrsg.): Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken. Seelze, 6-19.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden.
- Treber, M. (2011): Vielfalt und Inklusion als Herausforderung einer Pädagogik der Kindheit. In: Jungk, S. & Treber, M. (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Freiburg i. Breisgau, 13-25.
- Tuider, E. (2008): Diversität von Begehren, sexuellen Lebensstilen und Lebensformen. In: Schmidt, R.-B. & Sielert, U. (Hrsg.): Handbuch Sexualpädagogik und sexuelle Bildung. Weinheim & München, 251-260.
- Voigt-Kehlenbeck, C. (2008): Flankieren und Begleiten. Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit. Wiesbaden.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg i. Breisgau, Basel & Wien.
- Wagner, P. (2017): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept für Kindertageseinrichtungen. In: Tures, A. & Neuß, N. (Hrsg.): Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion. Opladen, 51-64.
- Walgenbach, K. (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, A. & Palm, K. (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen, 23-64.

- Walgenbach, K. (2012): Diversity Education – eine kritische Zwischenbilanz. In: *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik* 3, 242-254.
- Walgenbach, K. (2014): Heterogenität – Bedeutungsdimensionen eines Begriffsfeldes. In: Koller, H.-C., Ricken, N. & Casale, R. (Hrsg.): *Heterogenität – zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn, 19-44.
- Walgenbach, K. (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen.
- Walgenbach, K. (2018): Intersektionalität und Diversity – zwei kompatible Paradigmen?. In: *Zeitschrift für Diversitätsforschung- und management*, 1, 34-48.
- Weber, M. (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In: Seemann, M. (Hrsg.): *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg.
- Weltzien, D. & Albers, T. (Hrsg.) (2014): *Vielfalt und Inklusion*. Freiburg i. Breisgau.
- Wenning, N. (1999): Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den ‚wirklichen‘ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit. Opladen.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995): Doing Difference. In: *Gender and Society* 9, 8-37.
- Wischer, B. (2009): Der Diskurs um Heterogenität und Differenzierung. Beobachtungen zu einem schulpädagogischen ‚Dauerbrenner‘ In: Wischer, B. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand. Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute*. Weinheim/Basel, 69-93.
- Wustmann, C., Kägi, S. & Müller, J. (Hrsg.) (2017): *Diversity im Feld der Pädagogik der Kindheit*. Weinheim & Basel.

Cornelie Dietrich

Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit

In der inzwischen breit ausdifferenzierten Forschung zur Heterogenität in pädagogischen Feldern, deren Entstehung, Reproduktion und daraus erwachsenen pädagogisch-praktischen Herausforderungen, bleibt die theoretische und auch empirische Erforschung der Homogenitäts-Vorstellungen, -erwartungen, -fiktionen und -praktiken noch *bläss*. Sie aber ist – neben den Antworten der Individualisierung und Inklusion – die Hintergrundfolie, auf die die aktuellen Debatten um einen angemessenen Umgang mit Heterogenität zu beziehen wären.

Der Text rekonstruiert zunächst drei verschiedene erziehungswissenschaftliche Zugänge zu Homogenitäts- und Gleichheitsvorstellungen, die in den Diskussionen um Heterogenität, Vielfalt und soziale Differenz wirksam sind. Die Inkommensurabilität der verschiedenen Argumentationen resultiert u.a. aus einer Verschränkung von gerechtigkeits-theoretisch-normativen und kulturell-deskriptiven Rahmungen im erziehungswissenschaftlichen Feld. Die daraus entstehenden Spannungen werden in einem nächsten Schritt diskutiert und an das Konzept interner Reflexivität von Gleichheit (vgl. Menke 2004) angeschlossen. Gegenüber den theoretischen Debatten werden im abschließenden Teil einige *Desiderata* praxeologischer Erforschung von Prozessen der Homogenese dargestellt.

1 Einleitung

Aus einer allgemeinpädagogischen Perspektive heraus erstaunt, mit welcher Selbstverständlichkeit man sich in der Pädagogik der frühen Kindheit des *Themas* Diversität inzwischen annimmt. Denn es ist noch nicht so lange her, dass zu den Strukturunterschieden zwischen Grundschule und Kindertagesstätten die Sozialintegrität gegenüber der *Soziale*selektivität gezählt wurde (vgl. Diehm 2008). Solange dies galt, so könnte man vermuten, braucht es keine wissenschaftliche Beschäftigung mit Diversität in Einrichtungen der Frühen Kindheit, da hier zunächst einmal ‚keine Unterschiede gemacht‘ werden – eine Ausnahme bilden die Debatten zur Geschlechtersozialisation. Die Thematisierung und wissenschaftliche Untersuchung von Unterschieden ist in der Erziehungswissen-

schaft in der Regel verbunden mit der Thematisierung von Legitimationsweisen ihrer hierarchischen Ordnung. In der schulbezogenen Pädagogik ist damit eine Legitimierung von Platzierung und Selektion nach dem ersten Prinzip der Leistungsperformanz in Bezug auf schulische Leistungserwartungen verbunden. Alle anderen Differenzkategorien werden darauf bezogen. Erst wenn auch die frühpädagogischen Einrichtungen der selektiven Logik der Schule folgen, ihre Adressat*innen nach Differenzkategorien wie Leistung, Sprachvermögen, Migrationsstatus und soziokulturelle Herkunft zu differenzieren und damit hierarchisch zu platzieren oder eine solche Platzierung vorzubereiten, entsteht auch die Sorge um eine ungerechte, nicht legitimierbare Platzierung. Die beginnende Konjunktur des Diversitätsthemas in der Frühpädagogik legt also mehrere Lesarten nahe: Zum einen kann sie als Ausdruck dafür verstanden werden, dass auch schon in den Feldern Früher Bildung von allen Akteuren sehr wohl Unterschiede gemacht, hegemoniale Verhältnisse reproduziert werden und damit der Auftrag an eine wissenschaftliche Beschäftigung mit den *modi operandi* gegeben ist. Zum anderen lässt sie sich aber auch verstehen als Ausdruck einer zunehmenden Ausweitung schulischer Logik in die Frühe Kindheit hinein. Es entstehen dann andere Forschungsfragen, z.B. solche, die die Unterschiede zwischen Kindern vor allem als ausgleichende Unterschiede im Hinblick auf einen ‚gelingenden‘ Schulbeginn untersuchen, etwa hinsichtlich des Sprachniveaus. In beiden Lesarten stehen je unterschiedliche Konzeptionen von Gleichheit Pate, die aber selten mitdiskutiert werden. Ich möchte daher im Folgenden primär nach diesen Vorstellungen von Homogenität und Gleichheit fragen. Denn beide Begriffshorizonte sind wechselseitig aufeinander verwiesen, sie befragen sich implizit gegenseitig, derjenige der Gleichheit und Homogenität jedoch wird in neueren erziehungswissenschaftlichen Debatten kaum einmal ausbuchstabiert, jedenfalls nicht im Lichte der Heterogenitätsforschung (vgl. etwa Drerup & Fölling 2006; Liebau und Zirfas 2008). Gegenüber einer sehr beachtlichen Ausdifferenzierung des Forschungsfeldes um die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die *doing-difference* Prozesse in den Institutionen von Bildung und Erziehung (vgl. z.B. Diehm et al. 2013; sowie die Sammelbände von Budde 2013; Koller, Casale & Ricken 2014) bleibt in den erziehungswissenschaftlichen Debatten eigentümlich marginal die Frage, auf welche Vorstellungen von Gleichheit und Homogenität sich all die Differenz- und Heterogenitätsforschung und sie umgebenden Debatten beziehen und ob bzw. wie solche Vorstellungen sich im pädagogischen Feld verwirklichen. Gleichzeitig lässt sich auf der Ebene von Bildungsorganisation und -steuerung eine spannungsvolle Entwicklung von zunehmender Standardisierung einerseits und intensivierter Individualisierung andererseits beobachten. Beide ‚Strategien‘ beanspruchen, als eine angemessene Antwort auf die unübersichtlicher werdende Heterogenität gelten zu können, ohne dass ihre unterschiedlichen Referenzrahmen hinreichend systematisiert und damit transparent diskutierbar wären.

Dass aber Heterogenität und Ungleichheit Kontur und Prägnanz gewinnen können nur im Horizont von Gleichheitsannahmen, ist nicht nur ein moralisches, rechtliches und damit handlungstheoretisch wirksames, sondern schon ein banales logisches Problem: Ungleichheit gibt es nicht an sich, sondern immer nur relational zwischen (mindestens) zwei Vergleichsdingen, die im Hinblick auf ein Drittes als entweder gleich oder verschieden erkannt, beschrieben oder produziert werden, so jedenfalls die Argumentation in der politischen Philosophie (vgl. Pauer-Studer 2000, S. 24ff.; Menke 2004).

Doch Erziehungswissenschaft ist weder eine logische, noch eine in erster Linie politische Disziplin. Und so scheint denn dort mit dem Begriff der Homogenität höchst Verschiedenartiges auf: Während auf der einen Seite ein positiv besetzter Entwurf von Gleichheit als Ausgangspunkt aller Erziehungs- und Bildungsprozesse zugrunde gelegt wird, wird andererseits Gleich*behandlung* als Problem angesehen. Besonders schulpädagogisch begegnet uns seit Langem eine kritische Kontextualisierung, in welcher die Vorstellung einer homogenen Lerngruppe nur mehr als überholt bezeichnet wird (vgl. Tillmann 2008; Trautmann und Wischer 2011), von der sich zu verabschieden dringend geboten scheint, gerade *wegen* der dadurch erzeugten Ungleichheiten. In anderen Zusammenhängen steht Gleichheit im Horizont von Normierung, oft untersucht und diskutiert im Zusammenhang mit Standardisierung der Lern- und Entwicklungserwartungen und der zunehmenden Institutionalisierung der Kindheit. Homogenität bzw. Homogenese wird also im Sinne von Gleich*machen* kritisch diskutiert. Schließlich gehört zu den wichtigen Ideen der pädagogischen Moderne der Grundsatz, Chancen im Zugang zu Bildung und damit zu beruflichen Positionen seien nach Möglichkeit *gleich zu verteilen* bzw. zu gewähren. Diese Vielfalt der Bezugnahmen auf Homogenität und Gleichheit bilden die Hinterbühne der heutigen Debatten um Heterogenität und es soll diese Hinterbühne im Folgenden zur Vorderbühne werden. Ich unterscheide dabei drei Weisen der Thematisierung von Gleichheit und Homogenität, die in neueren erziehungswissenschaftlichen Debatten wirksam sind, jedoch meist nicht ausformuliert und transparent gehalten sind, und die zum Teil weit zurückreichende Traditionen haben (2). In einem nächsten Schritt werden dann die Inkommensurabilität der besprochenen Argumentationsmuster erläutert (3) und schließlich Desiderata für eine praxeologische kulturwissenschaftliche Forschung dargestellt (4).

2 Erziehungswissenschaftliche Thematisierung von Gleichheit und Homogenität

2.1 Die Bezugnahme auf Menschen- und bürgerliche Freiheitsrechte

Die in der Erziehungswissenschaft zur Zeit vielleicht bekannteste Vertreterin dieses Ansatzes, Annedore Prengel, argumentiert auf dem Boden allgemeiner Menschenrechte, in denen alle, auch alle Kinder, als gleich angesehen werden hinsichtlich ihrer grundlegenden humanen Möglichkeiten, Bedürfnisse und Rechte. „So können“, schreibt Prengel, „mit guten Gründen alle Kinder als Gleiche hinsichtlich ihrer Kräfte im Sinne ästhetisch-humaner Möglichkeiten sowie hinsichtlich humaner Grundbedürfnisse nach Nahrung, Bindung an Bezugspersonen, nach Peer-Beziehungen, nach Bewegung und geistiger Anregung gelten“ (2014, 50). Nur auf dem Boden dieser ursprünglichen Gleichheit als *Ausgangspunkt* aller Bildung und Erziehung könne dann nach Prengel eine pädagogische Konzeption von Heterogenität und Teilhabe entfaltet werden, die in Rücksichtnahme auf Prinzipien egalitärer Differenz einerseits auf Anerkennung der Vielfalt, andererseits aber auch auf Vermeidung von Kategorisierung zielt (vgl. ebd.). Damit ist zunächst die Anerkennung nicht-hierarchisierter Verschiedenheit im interpersonalen Verhältnis angesprochen. Im intrapersonalen Verhältnis geht es hingegen um die Berücksichtigung vielschichtiger Zugehörigkeiten im Sinne eines intersektionalen Ansatzes. Dadurch kann eine naive Identitätspolitik vermieden und die Gefahr der Positionierung der Einzelnen innerhalb bestimmter, determinierender Differenzkategorien verringert werden.

Geht man historisch einen Schritt zurück, so taucht ebenfalls mit Bezug auf die Menschen- und Bürgerrechte ab den 1960er und -70er Jahren die Normalisierungsdebatte auf, in der Anspruch und Hoffnung auf Angleichung der Lebensverhältnisse von Menschen mit Behinderungen im Sinne einer Normalisierung artikuliert wurden. Immer lauter und selbstverständlicher werden seitdem die Forderungen auf eine ebenbürtige Teilnahme an den alltäglichen Lebensverhältnissen von Menschen ohne Behinderung in allen Bereichen: Wohnen, Erziehung und Bildung, Arbeit, Politische Partizipation, Freizeit. In Deutschland formuliert Walter Thimm 1986 (zit. n. Mürner & Sierck 2013, 70f.): „Normalisierung stellt sich dar als ein Prozess, der schrittweise die Lebensbedingungen geistig behinderter Menschen [...] so gestaltet, dass ihr soziales Ansehen sowie ihre Fähigkeiten gefördert werden, sich möglichst selbständig mit den Lebensbedingungen auseinander zu setzen. Dieser Prozess zielt auf physische, soziale und personale Integration.“ Eine bestehende exkludierende Ungleichheit der Lebens- und Verwirklichungschancen soll so transformiert werden in eine inkludierende Normalität, die in Separierungspraktiken hervorgebrachte Differenzen durch Normalisierung minimiert. Von der Independent-Living-Bewegung bis zur heutigen Debatte um Inklusion finden diese Ansätze ihre Weiterentwicklung.

Gleichheit steht also hier am Beginn und auf dem Boden aller Bildungsprozesse und fundiert zugleich das Ziel einer Angleichung von Lebensverhältnissen und Verwirklichungschancen. Es wird somit als regulative Idee vorausgesetzt, was u.a. durch die angemessenen und ausreichenden Formen von Bildung und Erziehung als Realität erst hervorgebracht werden kann.

2.2 Gleichheit der Chancen im Wettbewerb um gesellschaftliche Positionen

In ganz anderer Weise wird der Gleichheitsbegriff verwendet in der Debatte um Chancengleichheit, die zu gewährleisten das Bildungswesen beansprucht sowie um die von erheblichen empirischen Forschungsbemühungen begleiteten Diskussionen um Gründe der Nicht-Realisierung dieses Anspruchs. Ausgangspunkt und Grundlage sind hier nicht die Menschen- und Bürgerrechte, sondern ist das moderne Prinzip der Leistung.

Dieses meritokratische Prinzip entwickelte sich seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert als ein Instrument der Emanzipation der unteren Klassen (vgl. Reh & Ricken 2018). Verteilung und Erreichbarkeit von sozialen und beruflichen Positionen sollte fortan von erbrachter Leistung des Individuums und nicht länger von Geburt in ein bestimmtes soziales Kollektiv geregelt werden. Nach und nach bedurfte es dazu auch der Installierung des auf diese beruflichen Positionen vorbereitenden Berechtigungswesens, einer Transformation des Schulwesens von einer Lehr- und Lerninstitution zu einer homogenisierte Qualifikationen vergebenden Institution. Dies brachte zunächst organisatorisch eine Reihe von Homogenisierungspraktiken mit sich – allerdings bei gleichzeitiger Beibehaltung bzw. Ausdifferenzierung des mehrgliedrigen Schulsystems in niedere und höhere Bildung sowie zunächst eindeutig geschlechtsspezifischen Zugangsregelungen. So wurde zum einen der Pflichtcharakter des Schulbesuchs verallgemeinert, es wurden nach und nach die Zugangs- und Abgangsregelungen vereinheitlicht und es wurden schließlich mit der allmählichen Durchsetzung der Jahrgangsklassen auch die Altersgruppen homogenisiert (vgl. Herrlitz, Hopf, Titze & Cloer 2005; van Ackeren & Klemm 2009).

Bis heute ist dieses Prinzip zum einen die Basisnorm und -legitimation für soziale Ungleichheit, zum anderen die Grundlage der Gleichbehandlung von Kindern und Jugendlichen in der Schule gemessen an gleichen Standarderwartungen der Lernresultate. Allerdings befindet sich die Tradition dieser auf Leistungsvergleichen basierenden Chancengleichheit heute in einem Widerstreit zwischen skeptischen Befragungen und ungebrochenem Optimismus ob seiner weiterhin geltenden Wirksamkeit und Tauglichkeit als Grundprinzip unseres Bildungs- und Berechtigungswesens.

Sensibilisiert durch die Diskussionen der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts (vgl. Bourdieu und Passeron 1971; Dahrendorf 1965) sowie die Befunde der aktuellen internationalen Vergleichsstudien, richtet sich heute eine verstär-

kte Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit, das Leistungsprinzip und die damit verbundene individualistische Ausrichtung der Leistungszuschreibung theoretisch und empirisch zu befragen. Wie eigentlich von wem festgelegt wird, was als eine gute oder weniger gute Leistung zu gelten hat, fragt z.B. Helmut Heid (2012); welche Implikationen in dem Konzept enthalten sind (z.B. Naturalisierung von Begabung) fragen Soziolog*innen wie Heike Solga (2005) und Andreas Hadjar (2008), und wie Schüler*innen dazu gelangen, sich selbst als leistungsstark, -willig, -motiviert oder auch leistungsschwach zu inszenieren, fragen – allerdings erst neuerdings – Schulethnolog*innen wie z.B. Georg Breidenstein (2012) oder Kerstin Rabenstein et al. (Rabenstein, Reh, Steinwand, Breuer 2014).

Optimistisch hingegen halten viele Vertreter der quantitativ verfahrenen Bildungsforschung beinahe ungebrochen am meritokratischen Prinzip fest und nähren die Überzeugung, man könne doch Bildungsgerechtigkeit (der Begriff scheint denjenigen der Chancengleichheit abzulösen) herstellen, wenn nur intensiv genug an den richtigen Stellen und auf die richtige Art und Weise die herkunftsbedingten Benachteiligungen im Sinne einer kompensatorischen Erziehung ausgeglichen würden. Allerdings ist damit auch die Pflicht des dazu unhinterfragt fähigen Individuums verbunden, diese Gaben der Gerechtigkeit in angemessener Weise zu nutzen und zu mehren.

Wie in bildungspolitisch einflussreichen Kontexten Bildungsgerechtigkeit gedacht wird, ist etwa den Veröffentlichungen des Aktionsrates Bildung zu entnehmen:

„Wenn [...] Bildungsangebote zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit von den Bedarfsträgern oder ihren Eltern nicht genutzt werden, wenn der Schulbesuch unregelmäßig ist, wenn die Lerner nicht alles dafür geben, die Lernangebote auch zu internalisieren, wenn sie den Lernerfolg anderer dadurch gefährden, dass sie sie am Lernen hindern, durch banale Unterrichtsstörung, durch die Diskriminierung von Leistung oder durch Leistungsbetrug, dann sind dieses Verhaltensweisen, die eine Gesellschaft nicht dulden kann, die erhebliche Mittel zur Herstellung von Bildungsgerechtigkeit investiert“ (vbw 2007, 20f.).

Bildung wird hier in Hinsicht auf seine ökonomische Struktur, nämlich als Investition und damit Kostenverursacher für die im Besitz befindlichen, dimensioniert. Dieses Angebot der Besitzenden muss aber von den Individuen entsprechend genutzt werden; sie verhalten sich sonst gegenüber den Anbietern unsolidarisch, die auf die Freiheit verzichten, ihr Geld anders zu verwenden; ebenso verhielten sie sich auch gegenüber der Gesamtgesellschaft unsolidarisch, die erwarten kann, dass durch die Ermöglichung von Chancengleichheit auch das gemeinsame Ziel, nämlich einer Anhebung des Leistungsniveaus von allen ernsthaft verfolgt wird. Gegenüber dem zuvor Beschriebenen begegnen uns hier also andere Kontextualisierungen von Gleichheit: Chancengleichheit gilt als herzustellender Ausgangspunkt curricularen Lernens. Dieser ist notwendig, um dann

eine Gleichbehandlung nach dem Leistungsprinzip legitimieren zu können. Nach dem Prinzip der Bedürfnisgerechtigkeit als einer besonderen Form der Distributivgerechtigkeit (vgl. Hübner 2014) müssen dafür die Ressourcen von Bildung, z.B. in Form von früher Sprachförderung, Bildungs- und Teilhabepaketten oder sonderpädagogischer Förderung verteilt werden. Es geht dabei aber nicht allein um die bedürfnisgerechte Verteilung von Bildungsangeboten, sondern zugleich auch um die Anerkennung des Leistungsprinzips durch die Empfänger, um eine kulturelle Homogenisierung mithin, deren ‚Diskriminierung‘ nicht geduldet werden kann. Distributive Gerechtigkeit erfolgt hier nicht um der Erhöhung von Verwirklichungschancen der Bildungsbenachteiligten willen, denn dann müsste ja auch eine Entscheidung gegen das Leistungsprinzip denkbar sein, sondern folgt dem Ziel der Bildungsrenditensteigerung.

Das meritokratische Prinzip und die damit verbundene Etablierung allgemeiner Schulpflicht und weiterer schulorganisatorischer Homogenisierungsverfahren entstanden historisch in einer Doppelbewegung gemeinsam mit den europäischen Nationalstaaten. In der historischen Forschung gilt das allgemeine Schulwesen als diejenige Instanz, die im 19. Jahrhundert durch eine sprachliche, habituelle und kulturelle Homogenisierung der Schülerinnen und Schüler zu Nationalstaatlichkeit im Sinne einer ‚citizenship education‘ wesentlich beigetragen hat (vgl. Coulmas 1985; Knabe 2000). Ebenso gilt in der Kindheits- und Jugendforschung die Scholarisierung als derjenige moderne Prozess, der durch Altershomogenisierung und eine flächendeckende Etablierung eines Bildungsmoratoriums die Phasen von Kindheit und Jugend in ihrer modernen Gestalt erst hervorgebracht hat.

2.3 Kritik der Homogenese im kindheitssoziologischen Diskurs

In kindheitswissenschaftlichen Zusammenhängen wird Homogenisierung mit den Begriffen der Normierung und Normalisierung untersucht (vgl. Kelle & Tervooren 2008; Kelle & Mierendorff 2013) und kritisch reflektiert. Diese Untersuchungen folgen auf eine Auseinandersetzung mit poststrukturalistischen Analysen einer zunehmend disziplinierten und institutionalisierten modernen Biografie *sensu* Foucault, sowie auch der neueren machtsensiblen Kindheitssoziologie (etwa Alanen und Mayall 2001; Sgritta 1987). Hier wird Homogenisierung daraufhin befragt, wie sie zu immer neuen Konstruktionen des Nicht-Normalen, der Norm-Abweichung führt, die durch die Zuschreibung von A-Normalität zu Erfahrungen der Exklusion und Repression führen können. Helga Kelle und ihre Arbeitsgruppe haben in diesem Zusammenhang außerschulische Orte der medizinischen Betreuung von Kindern untersucht und dabei die Ambivalenz von Standardisierung herausgearbeitet (vgl. Kelle 2010; auch Stechow 2004). Die Standarderwartungen an Körpermerkmale, Lernresultate und Verhaltensweisen ermöglichen, so die legitimierenden Hoffnungen, auf der einen Seite die rechtzeitige Intervention, erzeugen auf der anderen Seite aber immer auch Exklusionsme-

chanismen. Kelle hat dabei ein erneutes Erstarren des Entwicklungsparadigmas mitsamt seiner normierenden und exkludierenden Mechanismen rekonstruiert. Schulpädagogisch rekonstruierte Wenning (2001) die Durchsetzung einer Normalität schulischer Leistungserwartungen in drei Schritten:

Zunächst erfolgt eine Homogenisierung der beteiligten Personen durch Gleichstellung, etwa durch Festsetzung einer Altersgrenze und Merkmalsbeschreibung von Eingangsvoraussetzungen eines Bildungsgangs. Anschließend wird der Maßstab zur Bewertung der individuellen Leistung (z.B. in einem Punktesystem) festgelegt und quantifiziert. Schließlich erfolgt eine Normalisierung mit der Bestimmung des Durchschnitts, d.h. einer Errichtung einer Minimalschwelle der Normalität, jenseits derer das Anormale beginnt.

In diesem Argumentationskontext wird Homogenese als Herstellung und Homogenität als *Resultat* des Erziehungs- und Sozialisationsprozesses untersucht, nun allerdings in der kritischen Perspektive poststrukturalistischen Denkens und in seiner zunehmenden Gefahr der Negierung von Pluralität. Diese von Foucault begonnene und in der Erziehungswissenschaft weiter entwickelte Kritik sensibilisiert für nicht intendierte Effekte der Homogenisierung und lässt gouvernementalitätstheoretisch die Frage nach einem Strukturwandel der Kindheit durch „neue Verfahren, Techniken und Methoden in Familien-, Kinder- und Jugendhilfe sowie Bildungs- und Betreuungseinrichtungen“ entstehen, die in ihren enger werdenden Verknüpfungen „einen Gestaltwandel der Normalisierung von Kindheit“ (Kelle 2010, 31) hervorbringen.

3 Die Inkommensurabilität der Argumentationsweisen

Die drei eben skizzierten Argumentationskontexte stehen in einer unauflösbaren Spannung zueinander. Weder ließe sich eine von ihnen ignorieren, noch lassen sie sich ineinander auflösen oder hierarchisieren. Ebenso unscharf und vielgestaltig wie Begriff und Phänomen der Heterogenität (vgl. Budde 2013) wirkt sich derjenige der Homogenität auf aktuelle bildungswissenschaftliche Diskussionen aus.

Die drei vorgestellten Kontexte rekurrieren zunächst auf unterschiedliche Bildungsbegriffe. Wenn Bildung als die erworbene und lebenslang weiter zu entwickelnde Fähigkeit zu selbständiger und möglichst selbstbestimmter Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst, der Welt und den Anderen aufgefasst wird, fragt man unter Gleichheitsaspekten, wie eine solche Fähigkeit für Alle in ähnlicher Weise ermöglicht werden kann. Wenn andererseits Bildung im Sinne von Qualifikationen als (knappes) Gut, als kulturelles Kapital aufgefasst wird, das Auskunft zu geben verspricht über die gezeigten Leistungen seiner Besitzer, wird sie unter dem Gesichtspunkt der Distributivgerechtigkeit betrachtet und damit in einen gänzlich anderen Horizont gestellt.

Die Argumentationskontexte thematisieren zweitens verschiedene Einsetzungspunkte von Gleichheit und Homogenität: Sie können sowohl als *Ausgangspunkt* im Sinne der Personenanerkennung, als auch als *Resultat* im Sinne der Wettbewerbsfitness nach kompensatorischer Erziehung, ebenso als *Resultat* im Sinne gleich befähigender Teilhabechancen oder als *Prozess* der Herstellung von normierender Standardisierung thematisiert werden. Jedes Mal gelangen dann andere Prozesse und Phänomene in den Blick, entstehen auch andere Zielvorstellungen für (künftige) pädagogische Handlungskonzepte.

Drittens ist für die weitere erziehungswissenschaftliche Forschung vielleicht am folgenreichsten, dass eine dauernde Verschränkung normativ ethischer Thematisierungen von Gleichheitsansprüchen mit deskriptiv kulturellen Analysen von Homogenisierung stattfindet. Beide Ebenen sind nur analytisch voneinander zu trennen, sowohl in praktischen als auch in erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten ist meist beides miteinander verwoben. Besonders deutlich wird dies vielleicht in dem oben an zweiter Stelle vorgestellten historischen Kontext der Entstehung des meritokratischen Prinzips in Verschränkung mit derjenigen europäischer Nationalstaaten und der damit einhergehenden kulturellen Homogenisierung der Schüler*innen und der Institutionalisierung von Kindheit und Jugend in einem bis dahin nicht gekannten Maße. Man kann diese Verwobenheiten von Gleichheitsargumenten, die auf konkurrierende Gerechtigkeitsvorstellungen bezogen sind, mit Homogenitätsbeschreibungen, die auf kulturelle Entwicklungen bezogen sind, systematisch für ein Ärgernis halten, man kann es aber auch als systematische Herausforderung annehmen.

Christoph Menke (2004, 22ff.) sieht die für die Moderne unhintergehbare Idee von Gleichheit relational zur Idee der Individualität und spricht hier von einer intern reflexiven Verfasstheit der Gleichheit. Die für die Moderne vorrangige Idee der Gleichheit enthält nach Menke in sich immer schon den doppelten Bezug auf das Allgemeine einerseits, das Individuelle andererseits.

Menke unterscheidet zunächst eine horizontale und eine vertikale Dimensioniertheit des modernen Gleichheitsdenkens. In der moralisch bestimmten Horizontale verhalten wir uns je einzeln so zueinander, dass wir den Anderen als im Prinzip gleich anerkennen. In der rechtlich bestimmten Vertikale beanspruchen wir eine Gesetzgebung, die für alle in gleicher Weise gilt, und die im Prinzip alle als gleichwertig anerkennt. Daneben bzw. darin gibt es jedoch ein weiteres Prinzip, das in der Moderne dem erstgenannten nachgeordnet ist, nämlich dasjenige der Ungleichbehandlung aufgrund von eigentümlichen Individualitäten. Menke nennt hier beispielhaft Bereiche der Fürsorge, der Treue oder Freundschaft. Sein Anliegen ist es nun, die Brechungen des Gleichheitsbegriffs, die sich aus dieser Antinomie von Gleichheit und Individualität ergeben, nicht gegeneinander auszuspielen, sondern im Sinne einer internen Reflexivität von Gleichheit zu fassen. „Denn die normative Orientierung an Individualität, von der aus die Idee der Gleichheit von

außen befragt wird, tritt im inneren Vollzug der Gleichheit selbst schon auf; wir beziehen uns auf sie, genauer: wir übernehmen diese andere normative Orientierung gerade auch dann, wenn es uns um Gleichheit geht“ (Menke 2004, 28). Egalitarismus und Non-Egalitarismus sind insofern schon immer aufeinander bezogen und können nicht als dichotome Optionen diskutiert werden, sofern man die Praktiken der Herstellung von Gleichheit und Ungleichheit in die theoretischen Überlegungen mit einbezieht. Wenn wir Menschen gleich behandeln oder zu Gleichen oder zu weniger Ungleichen zu machen suchen, treten wir *im Vollzug* dessen dem Einzelnen als Individuum gegenüber und anerkennen einen eventuell besonderen Bedarf der Behandlung etwa an Fürsorge, Zuwendung, Förderung oder Rücksichtnahme. Zugleich aber anerkennen wir das allgemeine Humanum und dessen Vermögen der Vernunft, der Einbildungskraft, der Bildsamkeit sowie der Leidensfähigkeit und Bedürfnisgebundenheit etc. Diese interne relationale und reflexive Verfasstheit führt pädagogisch zu all jenen Dilemmata, die aus der pädagogischen Praxis hinlänglich bekannt sind und die Frage enthalten, wann die Anwendung eines vertikal gegebenen Gesetzes (z.B. der Gleichbehandlung in der Leistungsbewertung) im Lichte der horizontal solidarisch verankerten Anerkennung von Unterschiedlichkeit angemessen oder aber unangemessen ist. Theoretisch kann Homogenität dann lediglich gefasst werden als eine Fiktion, deren unterschiedliche Dimensionen sich intern und dauerhaft befragen: Die vergleichbare Ähnlichkeit der Chancen, die vergeben werden, die vergleichbare Ähnlichkeit menschlichen Vermögen und ihrer Bedürfnisse, mit denen alle in das Erziehungs- und Bildungssystem eintreten, die vergleichbare Ähnlichkeit der kulturellen Orientierungen wie z.B. der Sprache oder dem schweigsamen Zustimmen zum Leistungsprinzip, die für ein gegenseitiges Verstehen notwendig sind, lassen sich nicht zu einem harmonischen Gesamtbild von Gleichheit zusammenfügen, sondern erfordern die Berücksichtigung der situativ und prozedural je veränderlichen Gleichzeitigkeit von Gleichheit und Ungleichheit, Homogenität und Heterogenität. So eröffnet die theoretische Reflexion Zugang zu einem notwendig in qualitativer Methodologie aufzusuchenden Forschungsfeld, in welchem danach gefragt wird, wie sich im Vollzug pädagogischer Praxis die interne Relativität von Gleichheit realisiert. Denn neben der grundlagentheoretischen Arbeit an der Verhältnisbestimmung von Heterogenität und Homogenität, von hierarchisierter und egalitärer Differenz existiert immer schon eine Praxis pädagogischer Felder, in welcher Gleichheit unter den Akteuren sich ereignet. Wie sie sich ereignet und wie sich diese Ereignisse empirisch erforschen lassen, das interessiert mich nun im letzten Schritt.

4 Herausforderungen an eine praxeologische empirische Erforschung der Gleichheit

In einem kulturwissenschaftlichen Verständnis von Lehr- und Lernprozessen (vgl. z.B. Mollenhauer 2008; Helsper 2000; Thompson, Jergus & Breidenstein 2014) werden pädagogische Felder als Orte kultureller Bedeutungsproduktionen und -reproduktionen aufgefasst und interpretiert, an denen materielle Artefakte und raumzeitliche Ordnungen ebenso mitwirken wie explizite und implizite Regelwerke, Organisationsformen und Muster legitimer Interaktionen. Einerseits geht es darin immer um die organisierte Gestaltung des Generationenwechsels in Form einer Sicherung des ‚kulturellen Erbes‘, andererseits leisten die jeweiligen Akteure in der eigensinnigen Form der Aneignung dessen auch Beiträge zu Neuinterpretation und Resignifizierung. Einem praxeologischen Kulturbegriff zufolge (vgl. Reckwitz 2000) stellt sich Kultur so immer erst in verschiedenen Praktiken eines aufeinander abgestimmten Handelns her, welches auf für alle Teilnehmer gültige Sinnsysteme oder Sinnordnungen bezogen ist. Diese Ordnungen zeigen sich vor allem in wiederkehrenden und routinierten Handlungen, die als eine allen geläufige Praxis gefasst werden. Mit diesem Praxisbegriff findet auch die Bedeutung performativer, in körperlichen und materialisierten Interaktionsformen enthaltenen Handlungsformen Beachtung. Daher richtet sich das Forschungsinteresse der kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung auf unspektakuläre Alltagspraktiken, die nur im ethnografischen Zugang sichtbar werden. Ausgangspunkt ist somit zunächst ein Primat der Praxen, aus denen die symbolischen Ordnungen hervorgehen bzw. immer wieder neu im alltäglichen Tun hervorgebracht, bestätigt oder auch modifiziert werden. Mit diesem Ansatz soll nun ein zukünftiges Forschungsfeld, das in Komplementarität zur Doing-difference-Forschung die Doing-equality-Prozesse in pädagogischen Feldern in den Blick nimmt, skizziert werden. Es wird hier zunächst für den Bereich der (Grund-)Schule konzipiert, eine Modifikation für institutionelle Felder der Pädagogik der Frühen Kindheit müsste sich daran anschließen.

Die Herstellung von Gleichheit und Orientierung an Gleichheitsvorstellungen wird dabei als eine kulturelle Praxis aufgefasst, die sich in der empirischen pädagogischen Wirklichkeit niemals für sich, sondern immer in Relation mindestens zu Unterscheidungspraktiken sowie zu Subjektpositionen ereignet. Wenn Kinder einer Grundschulklasse darüber klagen, dass der Lehrer die Mädchen immer bevorzugt, dann nehmen bestimmte zum Sprechen befugte einzelne Kinder eine Geschlechterdifferenz wahr und zugleich vor und bringen sie im performativen Akt der Klage als im Verhältnis zur Erwartung der Gleichbehandlung different stehend zum Ausdruck. Und sie unterstellen dem adressierten Erwachsenen, dass dieser der Erwartung im Prinzip zustimmt. Wenn ich nun im Folgenden, wie

auch schon im Theoretischen auf Praktiken der Homogenisierung fokussiere, dann geschieht das immer im Kontext dieser dreifachen Relationalität.

Mit Bourdieu könnte man hier von einer ‚Illusio‘ sprechen (vgl. Bourdieu 1998). Mit Illusio ist nicht ein reines Trugbild gemeint, das, wenn es erst als solches erkannt wird, ohne weiteres abgeschafft und durch ein passenderes ersetzt werden könnte; vielmehr beschreibt die Illusio eine *notwendige* stillschweigende Übereinkunft mit den je geltenden Spielregeln in einem sozialen Feld, welche Involvement und Engagement für das Spiel zuallererst ermöglichen. Nur wenn alle Akteure in ähnlicher Weise daran glauben, dass das Spiel den Einsatz lohnt und sich entsprechend mit vollem Ernst dem Spiel widmen, kommt es zur gleichmäßigen Teilnahme. Die Illusio ist weder von namhaften Spielleitern in rationalem Kalkül erfunden, noch steht es jeder Schulklasse oder KiTa-Gruppe frei, sich eine solche Illusio zu erschaffen. Vielmehr ist sie Ergebnis eines praktischen Sinns der Teilnehmer, der sich bewährt hat, aber nicht verfügbar ist und daher während des Spiels auch nicht zur Disposition steht. Aus der Performativitätsforschung ist bekannt, dass dieses Einverständnis zwar vielleicht heimlich im Sinne von nicht-explizit und auch nicht explizierbar, erfolgt, dass es aber keineswegs blind und ohne resignifizierende, widerständige Kommentare und Sinnverschiebungen der Akteure zur Aufführung kommt. Dies gilt für alle Akteure, Kinder wie Erwachsene, Schüler*innen wie Lehrer*innen in gleicher Weise.

Die Frage, ob und in welcher Weise eine Illusio von Gleichheit und Homogenität in der Praxis des pädagogischen Feldes wirksam wird, wird damit zu einer empirischen. Einerseits ist schulischer Unterricht wie jedes pädagogische Gruppengeschehen auf ein Mindestmaß an Verhaltens-Homogenität angewiesen, um als Geschehen einer Gruppe zu funktionieren, die auf einen gemeinsamen Gegenstand gerichtet ist und deren Lernresultate interindividuell aufeinander bezogen werden sollen; andererseits aber ist jedenfalls im Feld Schule diese notwendige Verhaltens-Ähnlichkeit ganz eng gebunden an die Herstellung einer Bühne zur Aufführung von Leistung, mit der eine andere Dimension von Homogenität ins Spiel kommt (vgl. Dietrich & Wischmann 2014). Die kulturelle Notwendigkeit, sich an ähnlichen Situationsrahmungen zu orientieren – also etwa das Setting Morgenkreis oder mathematikbezogene Stillarbeit oder Sprachförderkurs – oder Differenzen zwischen solchen Rahmungen zu verhandeln, verschränkt sich mit der zu Zwecken der individuellen Bewertung vorgenommenen Vergleichbarkeit. In diesem allgemeinen Sinne sind kulturell angemessene und leistungsbezogen normativ geltende Prozesse der Homogenisierung daher zwar empirisch zu unterscheiden, jedoch im Folgeschritt auch wieder aufeinander zu beziehen. Es erläge sonst auch dieser Forschungsansatz der gleichen „struktur- und machttheoretischen Schwäche“, die Diehm et al. (2013, 35f.) angemahnt und in ihrem Ansatz ethnografischer Ungleichheitsforschung zu bearbeiten sich vorgenommen haben. Sie rekurren dabei auf den an Ethnografien gerichteten Vorwurf, durch

die Mikroanalyse von Interaktionen würden diejenigen Strukturkategorien von Ungleichheit, die den Alltagsinteraktionen vorausliegen, verflüssigt oder unkenntlich, jedenfalls der kritischen Analyse nicht mehr zugänglich gemacht. Die gleiche Befürchtung kann man gegenüber einer komplementär verfahrenen Ethnografie der Gleichheit und Homogenität äußern, sofern diese sich unsensibel zeigt für die Differenz von alltagskulturell Sinn generierender und normativ Leistungen und Verhalten vergleichender und hierarchisierender Homogenität. Im praxeologischen Forschungsansatz geht man dennoch nicht davon aus, dass hier theoretische oder organisatorische Vorhaben bzw. gleichheitstheoretische Orientierungen in eine pädagogische Praxis *umgesetzt* werden, sondern nimmt vielmehr in Übereinstimmung mit Theorien zur Performativität sozialer Praxen an, dass sowohl kulturelle Traditionen der Homogenese reproduziert werden als auch in körperlichen, ludischen, interaktionistischen Dimensionen des Alltagshandelns entstehende Eigendynamiken des Feldes wirksam werden.

Gegenstand empirischer Untersuchung sind daher zunächst *Praktiken*, mit denen Erwachsene und Kinder im alltäglichen Geschehen eine Homogenität in der Gruppe herstellen. Damit wird auf Ebene des pädagogischen Alltags einem Phänomen nachgegangen, das bisher überwiegend theoretisch, historisch und schulorganisatorisch untersucht worden ist. Zwei Felder der Alltagspraktiken sind hier besonders in den Blick zu nehmen, damit die impliziten homogenisierenden Ordnungen und deren je situativ wirksamen Kommentierungen durch die Akteure, also Kinder wie Erwachsene, rekonstruierbar sind: Zum einen untersuchen wir körperlich vollzogene Praktiken raumzeitlicher Bewegungsroutinen als soziale Choreografien, die die Kindergruppe zu einer Gruppe von Gleichen machen (vgl. Hewitt 2005; Dietrich & Riepe 2019). Zum anderen untersuchen wir sprachlich-symbolischen Praktiken. In beiden Feldern bilden Kinder Habitate aus, die eine erfolgreiche Teilnahme am schulischen Geschehen, die aber auch schulisches Geschehen überhaupt erst ermöglichen. Es interessieren also die praktischen Aufführungen alltäglicher Formate von Homogenität, wie sie entweder von den Professionellen oder von den Kindern untereinander, im häufigsten Fall aber von beiden gemeinsam aufgeführt, d.h. eingefordert, modifiziert, kommentiert oder auch verweigert werden.

In beiden Dimensionen, den körperlich-räumlichen wie den sprachlichen, sollten die Alltagspraktiken nicht nur in ihren sozialen und individualisierenden, sondern ebenso in ihren ästhetischen, oder eher noch: ästhetischen Sinnordnungen rekonstruiert werden. So begegnen uns z.B. in den alltäglichen sprachlichen Formaten nicht nur verschiedene Kompetenzen, die man mit den Kategorien von Wortschatz, Syntax und Semantik vermessen kann, sondern ebenso verschiedene schulkulturspezifische sowie auch fachspezifische Redegattungen wie das ‚Narrativ‘ oder das ‚Argumentativ‘. Diese werden in Kindergarten und Grundschule intensiv eingeübt. Nur indem sie mitüben, werden Kinder zu Teilnehmer*innen

des jeweiligen Feldes (vgl. Nelson 2007; Dietrich 2019), und nur indem die kulturellen Homogenisierungsübungen von allen in täglicher Iteration anerkannt werden, können Kindergarten und Schule als bedeutsame kulturelle Veranstaltungen fungieren.

Durch die Identifizierung und Analyse homogenisierender Alltagspraktiken in Unterrichts- und Erziehungssituationen können dann auch Prozesse der Differenzierung nach Leistung, Verhalten, Ethnizität, Sprache, Geschlecht etc. besser verstehbar gemacht werden, kann also die bis jetzt als Hinterbühne fungierende Diskursformation wieder zur Vorderbühne gemacht werden. Indem man rekonstruiert, *wie* die jeweilig beteiligten Akteure sich auf Vorstellungen von Gleichheit und Individualität im Sinne von gerechter Gleichbehandlung beziehen und *welche Weisen* der Homogenisierung zur Ermöglichung (schul-)kultureller Sinngenerierung sie dafür nutzen, können Aussagen zur Logik und Eigensinnigkeit des pädagogischen Feldes generiert werden. Schließlich steht zu erwarten, dass eine praxeologisch fundierte pädagogische Forschung auch die grundsatztheoretischen Diskussionen um eine gerechte Gleichheit und Ungleichheit befruchten kann.

Literatur

- Ackeren, I. van & Klemm, K. (2009): Entstehung, Struktur, Steuerung des deutschen Schulsystems: eine Einführung. Wiesbaden.
- Alanen, L. & Mayall, B. (Hrsg.) (2001): *Conceptualizing Child-Adult Relations*. London, New York.
- Breidenstein, G. (2012): Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung. Pädagogische Fallanthologie. Bd. 12. Opladen.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- Bourdieu, P. (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*, deutsche Erstausgabe Auflage. Frankfurt a.M.
- Budde, J. (Hrsg.) (2013): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden.
- Coulmas, F. (1985): *Sprache und Staat. Studien zur Sprachplanung und Sprachpolitik*. Berlin und New York.
- Dahrendorf, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg.
- Diehm I. (2008): Kindergarten und Grundschule – Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung*. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden. S. 557-575.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden. S. 29-51.
- Dietrich, C. (2019): *Ins Sprechen kommen*. In: *Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung*. Hg. v. Cornelia Dietrich, Ursula Stenger und Claus Stieve. Weinheim und Basel. Im Erscheinen
- Dietrich, C. & Riepe, V. (2019): *Praktiken der Homogenisierung: Soziale Choreographien im Schulalltag*. Unveröffentlichtes Manuskript, eingereicht im Januar 2019 ZfPaed, in Begutachtung.
- Dietrich, C. & Wischmann, A. (2014): *Genese von Heterogenität im Fachunterricht. Ein Beitrag zur Kontextualisierung von Differenzierungspraktiken*. Online unter: <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/166>. (30.08.2017)

- Drerup, H. & Fölling, W. (Hrsg.)(2006.): Gleichheit und Gerechtigkeit. Pädagogische Revisionen. Dresden.
- Hadjar, A. (2008): Meritokratie als Legitimationsprinzip. Die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion. Wiesbaden.
- Heid, H. (2012): Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 81. Jg., S. 22-34.
- Helsper, W. (2000): Wandel der Schulkultur. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (1), S. 35-60.
- Herrlitz, H. G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, E. (2006): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart: Eine Einführung. Weinheim.
- Hewitt, A. (2005): Social Choreography. Ideology as performance in dance and everyday movement. Durham and London.
- Hübner, D. (2014): Bildung und Gerechtigkeit: Philosophische Zugänge. In: F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Wiesbaden. S. 35-55.
- Kelle, H. (Hrsg.)(2010): Kinder unter Beobachtung. Kulturanalytische Studien zur pädiatrischen Entwicklungsdiagnostik. Opladen.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.)(2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim.
- Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.)(2008): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim.
- Knabe, F. (2000): Sprachliche Minderheiten und nationale Schule in Preußen zwischen 1871 und 1933. Münster.
- Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.)(2014): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn.
- Liebau, E. & Zirfas, J. (Hrsg.)(2008): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen & Farmington Hills.
- Menke, C. (2004): Spiegelungen der Gleichheit. Politische Philosophie nach Adorno und Derrida. Frankfurt a.M.
- Mollenhauer, K. (2008): Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung. 7. Auflage. Weinheim und Basel.
- Mürner, C. & Sierck, U. (2013): Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Nelson, K. (2007): Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning and Memory. London.
- Pauer-Studer, H. (2000): Autonom leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit. Frankfurt a.M.
- Prenzel, A. (2014): Heterogenität oder Lesearten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn. S. 45-67.
- Rabenstein, K., Reh, S., Steinwand, J. & Breuer, A. (2014): Jahrgang und Entwicklung. Zur Konstruktion von Leistung in jahrgangsgemischten Lerngruppen. In B. Kleiner, N. Rose (Hrsg.): (Re-) Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Opladen/Berlin/Toronto. S. 135-154.
- Reckwitz, A. (2000): Transformation der Kulturtheorien. Weilerswist-Metternich.
- Reh, S. & Ricken, N. (Hrsg.)(2018): Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts. Wiesbaden.
- Sgritta, G.B. (1987): Childhood: Normalization and project. The Sociology of Childhood, edited by J. Qvortrup, International Journal of Sociology, 17(3), S. 38-57.
- Solga, H. (2005): Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P.A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. München. S. 19-38.

- Stechow, E. von (2004): *Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit.* Wiesbaden.
- Thompson, C., Jergus, K. & Breidenstein, G. (Hrsg.)(2014): *Interferenzen Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung.* Weilerswist-Metternich.
- Tillmann, K.-J. (2008): *Die homogene Lerngruppe – oder: System jagt Fiktion.* In H.U. Otto & T. Rauschenbach (Hrsg.). *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen.* 2. Aufl.. Wiesbaden. S. 33-39.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung.* Wiesbaden.
- vbw – Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007.* Wiesbaden.
- Wenning, N. (2001): *Differenz durch Normalisierung.* In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft.* Opladen. S. 275-295.

Friederike Schmidt

Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung

Einleitung

Über Differenzen und die Heterogenität von Kindern wird seit einigen Jahren in der Erziehungswissenschaft auf breiter Ebene und damit nicht mehr alleine „in den Spezialdiskursen“ (Hormel 2011, 95), wie der Gender- oder der Migrationsforschung, diskutiert. Thematisiert werden unterschiedliche soziale Bedingungen des Aufwachsens, verschiedene Voraussetzungen des Lernens, die Variabilität von Entwicklungs-, Erziehungs- und Bildungsprozessen, sozio-kulturelle Benachteiligungen im Bildungssystem u.a.m. Vor diesem Hintergrund wird vermehrt über eine Ausrichtung pädagogischer Wahrnehmung diskutiert, die im Kern – kondensiert in den Stichworten Diversity, Inklusion oder Differenz- und Heterogenitätsanerkennung – auf eine stärkere Berücksichtigung der Unterschiede und Vielfalt von Kindern abzielen. Beispielsweise wird für ein „gendersensibles Arbeiten in der Kita“ (Hubrig 2019) plädiert oder aber es wird gefordert, dass Pädagog*innen den „Bedürfnissen einzelner Kinder“ (Fürstenau 2009, 61) Rechnung zu tragen haben. Normative Referenzpunkte dieser Forderungen einer differenz- und heterogenitätssensiblen Wahrnehmung bilden menschenrechts-, gerechtigkeits- und anerkennungstheoretische Zugänge. In diesem Zusammenhang lässt sich verschiedentlich ein „Trend zur Zelebrierung von Diversität“ (Allemann-Ghionda 2013, 35) feststellen, in dessen Rahmen Unterschiede zwischen Kindern und die Pluralität der Kinder als außerpädagogische, abbildbare Tatsachen diskursiviert werden. Auch lassen sich in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung über pädagogische Wahrnehmung Tendenzen einer Individualisierung dieses Elements pädagogischen Handelns konstatieren, die das Erfassen der Unterschiede und Vielfalt von Kindern als subjektive, intentionale Wahrnehmungsleistung der Pädagog*innen diskutieren. Demgegenüber zeigt ein blicktheoretischer Zugang eine Kulturalität und Sozialität von Wahrnehmung auf und macht deutlich, dass die Verschiedenheit und die Heterogenität von Kindern durch die Perzeption der Pädagog*innen mit-hervorgebracht werden. In dieser Perspektive rücken die Verfasstheit pädagogischer Blicke in den analytischen Fokus und stellen sich Fragen, entlang welcher Bedingungen sich pädagogische Aufmerksamkeiten formieren

und unter welchen Voraussetzungen Kinder wie in der Pädagogik in den Blick genommen werden.

Hieran anschließend wird im Weiteren zu einer solchen blicktheoretischen Ausrichtung der Auseinandersetzung um die Differenz und Heterogenität von Kindern angesetzt. Dazu werden zunächst die zentralen Begriffe der weiteren Analyse, pädagogische Blicktätigkeiten und pädagogische Blicke, geklärt (1). Die sich hierbei zeigende Relevanz von Beobachtungen als spezifischer Modus des Zugriffs auf Kinder in der Moderne wird anschließend unter kulturhistorischen Perspektiven eingeordnet (2). Vor diesem Hintergrund wird auf programmatische Entwürfe und empirische Studien eingegangen und auf dieser Basis die Analyse der Verfasstheit pädagogischer Blicke verdichtet (3). In einem kurzen Fazit werden schließlich die zentralen Perspektiven einer blicktheoretischen Forschung der Unterschiede und Vielfalt von Kindern gebündelt (4).

1 Pädagogische Blicktätigkeiten und Blicke

In blicktheoretischer Perspektive rückt die Verfasstheit pädagogischer Blicke in den analytischen Blick (vgl. Schmidt, Schulz & Graßhoff 2016; Schmidt & Schulz 2017) und ist damit – die semantische Vielschichtigkeit des Blickbegriffs berücksichtigend – zunächst zu klären, was unter ‚pädagogischen Blicken‘ zu verstehen ist. Denn mit dem Begriff Blick kann einerseits ein spezifischer Gebrauch des Gesichtssinns im Sinne eines kommunikativen Aktes gemeint sein, z.B. ein gelangweilter oder verzweifelter Blick (vgl. Schürmann 2008, 68); andererseits werden unter dem Begriff visuelle Perzeptionstätigkeiten gefasst, die auf ein „Identifizieren der gegenständlichen Welt“ (ebd., 76) ausgerichtet sind; schließlich verweist der Blickbegriff auf Sichtweisen und Perspektiven. Die vorliegende Auseinandersetzung interessiert sich für letztere beiden Blickdimensionen, die im Sinne einer begrifflichen Präzisierung als Blicktätigkeiten (1.1) und Blicke (1.2) differenziert werden.

1.1 Pädagogische Blicktätigkeiten

Mit ‚Blicktätigkeiten‘ ist die visuelle Perzeption, mit der eine Situation, ein Gegenstand, eine andere Person usf. wahrgenommen wird, thematisiert. Diese Wahrnehmungstätigkeiten sind kontext- und situationsbedingt durch eine „Gebrauchsvielfalt und Anwendungsbreite“ (Schürmann 2008, 10) charakterisiert, die „je eigene Sphäre[n] des Sichtbaren“ (ebd., 11) erschließen. Differenzieren lassen sich dabei das intentionale, auf einen spezifischen Aspekt hin gerichtete Sehen, die Beobachtung (vgl. Reh 2012; Schürmann 2008), und das ziel-entbundene Sehen, das lose Registrieren der Welt, was als das „zerstreute Gleitenlassen der Augen“ (Schürmann 2008, 62) bezeichnet werden kann.

In der pädagogischen Literatur wie auch in programmatischen Entwürfen zumeist thematisiert sind Beobachtungen, und es ist dabei festzustellen, dass diese Perzeptionstätigkeiten für die moderne Kindheit insgesamt konstitutiv sind. So zählt zu den zentralen „Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und des Kind-Seins“ (Mierendorff 2014, 266), dass Kinder beobachtet werden. Diese herausragende Rolle der Beobachtung von Kindern ist eng mit dem neuzeitlichen Verständnis von Kindheit als Entwicklungs-kindheit (vgl. Honig 1999) und als „Verheißung und Gefährdung von Zukunft“ (Bühler-Niederberger 2001, 601) verknüpft. Eine Rolle spielen hierbei auch neuzeitliche Vorstellungen von Risiken des Aufwachsens von Kindern, auf die Richter (1987) in seiner Kindheitsgeschichte aufmerksam macht. So setzt sich in der Moderne eine Fokussierung auf „Gefahren, die zivilisatorischer Affektsteuerung und bürgerlicher Körper- und Charakterproduktion drohen“ (81), durch und werden Risiken als „*Folge eines Fehlverhaltens* und damit [als; F.S.] prinzipiell *vermeidbar*“ (ebd.; Herv. im Original) verstanden, was eine Beobachtung der Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern relevant werden lässt.

Pädagogischen Akteur*innen wird hierbei eine zentrale Verantwortung zugeschrieben, wie an historisch-zentralen Werken der Pädagogik deutlich wird. So fordert Rousseau (1762/2010) die Erziehenden auf, ihre Edukand*innen genau zu beobachten: „Fangt also an eure Zöglinge besser zu studieren, denn ganz sicher kennt ihr sie noch gar nicht“ (8). Auch Trapp (1780) macht deutlich: „der Mangel sorgfältig und lange genug angestellter anthropologischer Beobachtungen, und daraus fließender zuverlässiger Erfahrungen, nebst dem Mangel richtig daraus gefolgter Regeln sind, wie mir dünkt, Ursache, daß wir [...] in der Erziehung noch so weit zurück sind, manchmal so verkehrt darin handeln. [...] aufs Beobachten sind wir, so viel ich weiß, besonders in Absicht auf die Erziehung, noch nie recht ausgegangen“ (62). Dieser Gedanke einer Beobachtung von Kindern spielt auch in den Väter- und Erzieherstagebüchern eine Rolle, zu denen Campe im Rahmen eines Wettbewerbs in seiner „Allgemeinen Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher“ (1785) auffordert. Eltern, d.h. in diesem Falle Väter, sowie Erzieher sind aufgerufen, Kinder in ihrem Verhalten, ihren sprachlichen Fertigkeiten, ihren Dispositionen oder in ihrer geistigen Entwicklung umfänglich und genau zu beobachten und die gemachten Eindrücke schriftlich festzuhalten, um mehr über die Kinder zu erfahren und deren Erziehung entsprechend zu gestalten (vgl. Schmid 2001).

Noch heute kommt der Beobachtung in der pädagogischen Gestaltung des Aufwachsens von Kindern eine zentrale Relevanz zu. In ihrem Lehrbuch zu schulpädagogischer Beobachtung weisen de Boer & Reh (2012) beispielsweise darauf hin, dass die schulpädagogischen Aufgaben „Erziehen, Beraten, Unterrichten und Beurteilen [...] ohne vorausgegangene Beobachtungen kaum angemessen zu bewältigen“ (V) sind. Ähnlich argumentieren Rau, Saumweber & Kluge (2018) für

den frühpädagogischen Kontext: Es ist „notwendig, Kinder regelmäßig systematisch zu beobachten [...], um die aktuellen Bildungsinteressen und Entwicklungsthemen des Kindes zu entdecken“ (7). Auch in bildungspolitischen Diskursen zur Frühpädagogik wird eine „systematische Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklungsprozesse“ (JMK/KMK 2004, 5) als „erforderlich“ (ebd.) angesehen bzw. wird der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Kindertageseinrichtungen – so im Kinderbildungsgesetz (KiBiz) des Landes Nordrhein-Westfalen – an eine „regelmäßige alltagsintegrierte wahrnehmende Beobachtung des Kindes“ (§13b KiBiz 2007) geknüpft.

Wie sich an den exemplarisch angeführten Diskursivierungen pädagogischer Blicktätigkeiten zeigt, geht es im Rahmen der Auseinandersetzung um pädagogische Wahrnehmungstätigkeiten vor allem um eine Beobachtung der Adressat*innen pädagogischen Handelns durch die pädagogisch agierenden Personen. Im Fokus der aktuellen Debatten stehen insbesondere die Beobachtungsleistungen der professionellen Akteur*innen, auch wenn zunehmend Eltern und Kinder in die Beobachtung der kindlichen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse involviert werden. So werden Eltern z.B. im Rahmen sog. Bildungs- und Erziehungspartnerschaften aufgefordert, die Aktivitäten ihrer Kinder außerhalb der pädagogischen Einrichtungen zu beobachten und ihre Befunde den pädagogischen Einrichtungen mitzuteilen (vgl. Betz 2016). Kinder wiederum werden zu Selbstbeobachtungen angeregt, damit sie einen Zugang zu ihrem Lernen erhalten und dieses entsprechend optimieren können (vgl. Schulz 2016). In beiden Fällen kommt den „Laienbeobachtenden“ (Schmidt, Schulz & Graßhoff 2016, 14) jedoch eine nachrangige Bedeutung zu, sind es „die Professionellen, die die Blicke der Laien auswerten und mit Qualität ausstatten“ (ebd.). An diese Diskursivierung pädagogischer Perzeptionen anschließend fokussiert die weitere Analyse der Verfasstheit pädagogischer Blicke auf die Perzeptionstätigkeiten von professionellen Pädagog*innen, eingedenk der Tatsache, dass auch andere Personen, allen voran Eltern, als pädagogische Akteur*innen zu begreifen sind und pädagogische Blicktätigkeiten vollziehen (zum pädagogischen Blick von Eltern vgl. etwa Krininger 2016).

1.2 Pädagogische Blicke

Begreift man den Begriff Blick im Sinne von Sichtweise oder Perspektive, ist jener Blick fokussiert, der jeweils beim Sehen eingenommen wird. Diese Begriffsbestimmung ist analytischer Art, da ein Wahrnehmen ohne Perspektive nicht möglich und damit das jeweils Wahrgenommene als Konkretisierung der Perspektive zu fassen ist (vgl. Schmidt 2012). So macht Schürmann (2008) in ihrer perzeptionstheoretischen Arbeit auch deutlich, dass „das Wie [...] für das Was keine kontingente äußere Form, sondern ein bestimmender Modus seiner spezifischen Ausprägung [ist; F.S.]. [...] *Wie* man etwas sieht, entscheidet darüber, als was es

sichtbar wird. Der perspektivierende Zuschnitt des Sehens wirkt sich konfigurierend auf das Gesehene aus“ (23; Herv. im Original).

Die von Schürmann angesprochene Perspektivität von Wahrnehmung kann als „kollektiv geteilte[r] Wahrnehmbarkeitsraum“ (Schmidt 2012, 59) präzisiert werden, in dem pädagogische Blicktätigkeiten eingelassen sind und angesichts dessen Pädagog*innen über eine „Bereitschaft zum Sehen“ (Fleck 1953/2011, 397) verfügen, entlang derer sie Kinder erfassen. Wie Macho (2000) verdeutlicht, wird das „Gesehene [...] unausweichlich vor dem Hintergrund kollektiv geteilter Verständnismuster und Erwartungshaltungen ‚verarbeitet‘. Bereits was Gegenstand des Sehens werden darf, wen oder was ich ansehe, [...] ist abhängig von kulturellen Bedingungen“ (10 f.).

An Fleck (1953/2011) anschließend kann dieses Kollektiv im Sinne einer Feldspezifik gefasst werden. Im Rahmen seiner wissenstheoretischen Arbeiten untersucht er unter anderem chirurgische Perzeptionstätigkeiten, an denen er eine feldspezifische Präfigurierung von Wahrnehmung aufzeigt. Vor diesem Hintergrund kommt er auch zum Schluss, dass wir zwar „mit den eigenen Augen [wahrnehmen; F.S.], aber wir sehen mit den Augen des Kollektivs Gestalten, dessen Sinn und Bereich zulässiger Transpositionen das Kollektiv geschaffen hat“ (400).

Greift man an dieser Stelle die allgemeinpädagogische Kontroverse um das Pädagogische auf, stellen sich jedoch Fragen, ob sich in diesem Sinne ein ‚pädagogischer Blick‘ ausmachen lässt. So hat sich in der Erziehungswissenschaft die Einsicht durchgesetzt, dass „pädagogische Phänomene [...] in ihrer ‚Gegenständlichkeit‘ von sie erst konstituierenden Beobachtungsperspektiven abhängig sind“ (Ricken 2010, 22) und herrscht in den Perspektiven, somit in der Bestimmung dessen, „was als ‚pädagogisch‘ gelten soll“ (ebd.), keine Einigkeit. Winkler (2010) beispielsweise macht auf das „Fehlen eines Grundverständnisses“ (60) innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Disziplin aufmerksam. Diese Uneinheitlichkeit der Pädagogik wird in der erziehungswissenschaftlichen Literatur verschiedentlich auch in Bezug auf ihre Terminologie erörtert. Brezinka (1990) macht dies für den deutschen wie für den internationalen Kontext deutlich. Hieran knüpft Oelkers (2009) an, der in Bezug auf den Begriff der Erziehung auf eine kaum zu übersehende Definitionsvielfalt hinweist (259), die Tenorth (2004) in historischer Perspektive ebenfalls anspricht.

Es sind diese Hintergründe, vor denen von Versuchen „der *einen* Systembildung (und damit von *Systembildung* überhaupt) (Ricken 2010, 15; Herv. im Original) in der Erziehungswissenschaft zunehmend Abstand genommen wird. Ausgehend von heterogenen Bestimmungen des Pädagogischen auf eine rein subjektive Auslegung pädagogischen Denkens und damit Wahrnehmens zu schließen, wäre jedoch sicherlich verfehlt. Vielmehr wird an Luhmann sowie an die an ihn anknüpfende erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung zum ‚Pädagogischen‘ (vgl. Kade 1997; Ricken 2010; Neumann 2016) angeschlossen und wird damit

von einer Leitdifferenz ausgegangen, die pädagogischen Blicken grundlegend ist. Anknüpfend an Rickens Erörterungen zum pädagogischen Grundgedankengang ist diese Grunddifferenz, die pädagogische Blicke und damit pädagogische Blicktätigkeiten bedingt und bestimmt, auf die Subjektbildung bezogen. Hiernach sind pädagogische Perzeptionstätigkeiten darauf ausgerichtet, „jemanden als jemanden [zu; F.S.] sehen, der er schon ist, und zugleich als jemanden, der er noch nicht ist“ (Ricken 2016, 46). Vor dem Hintergrund dieser Eigenlogik pädagogischer Blicke wird deutlich, dass Kinder in pädagogischen Zusammenhängen im Horizont des Differenten pädagogisch erfasst werden. Je nach Klärung dieser Grunddifferenz werden pädagogische Bedarfe erkannt, pädagogische Angebote sowie Ziele entwickelt und auf die Kinder eingewirkt.

2 Sehen, Erkennen, Verstehen – blicktheoretische Einordnungen

Der sich in den ersten Überlegungen zeigende Fokus auf die visuelle Perzeption von Pädagog*innen als Zugriff auf die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern ist zunächst wenig überraschend. Das Sehen gilt gemeinhin als Modus des Erfassens und Begreifens von Welt und Anderen (vgl. Plessner 2003). Auch gilt Sichtbares vielfach als „Merkmal und Nachweis von Realität überhaupt“ (Ricken 2016, 41). Die bisherigen Ausführungen legen jedoch eine „kulturelle Verfasstheit von Sehvorgängen“ (Rimmerle & Stiegler 2012, 10) nahe bzw. zeigen, dass das Sehen bzw. die Wahrnehmung „kein biologisches Faktum, sondern eine kulturelle Variable“ (ebd., 10) darstellen. An Relevanz gewinnen damit Fragen zur Rolle und Bedeutung, die dem Sehen als Zugriff auf die Entwicklung, das Lernen und die Bildung von Kindern zukommt (vgl. Schmidt 2016). Vorstellungen einer qua Natur gegebenen spezifisch-herausgehobenen Qualität des Augensinns oder Annahmen einer allgemeinen anthropologischen Relevanz des Sehens als Zugriff auf die Dinge, die Welt oder Andere sind kaum haltbar. Historisch-anthropologisch ist vielmehr von einer doppelten Kulturalität und Historizität von Perzeption und der epistemologischen Relevanz der Sinne auszugehen (vgl. Belting 2008; Wulf 2009). Dabei kann auf eine historisch-kulturelle Diskursivierung von Wahrnehmung hingewiesen werden, über die der Augensinn von den anderen Sinnen unterschieden wird, der Blick zum „Leitsinn“ (Wulf 2009, 446) avanciert und mit dem Sehen Erwartungen der Erkenntnis- und Wissensbildung unmittelbar verbunden werden.

Bereits in der Antike wird das Sehen vor dem Hintergrund epistemologischer Fragen diskutiert und dabei als Möglichkeit ausgewiesen, die Welt oder genauer die Weltordnung zu erfassen. Platon oder auch Euklid konzeptionierten den Augensinn dabei als Lichtstrahl, der die Dinge erhellt und damit erfahrbar macht;

Demokrit und Epikur wiederum wiesen das Auge als Sinn aus, der die Bilder, die von den Dingen ausgehen, empfängt und somit sieht (vgl. ebd.).

Auch im Früh- und Spätmittelalter wird ein Zusammenhang von Sehen, Erkennen und Verstehen hergestellt und wird über das Auge als exklusive Möglichkeit, die Welt und die Dinge zu erfahren, diskutiert. Beeinflusst von der optischen Theorie Alhazens stellte Bacon beispielsweise fest, dass „nur der Augensinn uns die Eigenarten der Dinge offenbart. Dadurch verschafft er uns eine Kenntnis von allem, was zwischen Himmel und Erde ist“ (o.A.; zit. nach Belting 2008, 148). Hieran schießen die christlichen Blick-Diskurse des 15. Jahrhunderts an, die von einer „komplexe[n] Heilslogik des Sehens“ (Rimmerle & Stiegler 2012, 30) ausgehen. Gott und dessen Sohn werden als Instanzen verstanden, die alles und jeden sehen und dabei den Menschen Optionen des Selbst-Erkennens, des Sich-Begreifens zur Verfügung stellen: „Das Auge aller Augen ist Jesus Christus, der ein Spiegel ohne Fehl ist, in dem jedermann sein eigenes Antlitz zu erblicken vermag“ (Hieronymus Bosch; zit. nach Rimmerle & Stiegler 2012, 29).

Diese exponierte Rolle, die göttlichen Entitäten zugeschrieben wird, verliert in der Renaissance an Relevanz, wird der Mensch als Sehender und Erkennender ausgewiesen. Eine zentrale Rolle räumt Belting (2008) hierbei der Wiederentdeckung der Perspektivität ein. Er spricht auch von einem Paradigmenwechsel in der europäischen Auseinandersetzung über das Sehen, da die Perspektivkonstruktion „die visuelle Kultur der Neuzeit auf breiter Basis und mit nachhaltiger Wirkung verändert“ (149) hat. Sie bringt „den Blick ins Bild [...] und mit dem Blick zugleich das blickende Subjekt“ (ebd.). Dabei kommt es zu einer „Bindung der optischen Gesetze an jedermanns Blick und seine Kompetenz“ (ebd.).

Für die entstehenden Wissenschaften im 17. und 18. Jahrhundert ist dieser „Zusammenhang von Sehen, Einsehen, Verstehen, sich eine Meinung bilden, Überzeugtsein und Wissen“ (Schürmann 2008, 20) schließlich zentral. Das Sehen wird mit Konzepten der Objektivität und Wahrheitsfindung verknüpft. An Foucault anschließend etabliert sich ein „Mythos eines reinen Blicks, der reine Sprache ist: der Mythos des sprechenden Auges“ (Foucault 1999, 128). Die Präzision visueller Perception wird dabei zum „epistemologischen Gradmesser“ (Schmidt, 2016, 58), wie Foucault (1999) in seiner Analyse des medizinischen Blicks eindrücklich zeigt. Jedoch werden diese Vorstellungen vom Sehen als „wirklichkeitsabbildende Kenntnisnahme“ (Schürmann 2008, 10) und ein Verständnis vom Wahrnehmbaren als „objektive Präsenz“ (ebd.) mit den Erkenntniskritiken Ende des 19. Jahrhunderts zunehmend hinterfragt. Eine Vorstellung von Wahrnehmung als „semantische Praxis“ (ebd., 72) gewinnt an Bedeutung. Hieran schließen auch jüngere perceptionstheoretische Ansätze an, in der ein wirklichkeitskonstituierendes Verständnis vom Sehen entworfen wird. So stellt Perception eine Praxis dar, „deren performative Vollzugsform Wirklichkeit paradoxerweise vorfindet, indem sie sie konstituiert“ (ebd., 18). In dieser Lesart lassen sich „Wahrnehmung

und Wahrgenommenes nicht [mehr; F.S.] zuverlässig voneinander [...] trennen“ (Villa 2001, 62). Im perceptiven Vollzug wird vielmehr das hervorgebracht, was visuell wahrgenommen wird.

Damit wird deutlich, dass der perzeptive und epistemologische Geltungscharakter des Sehens, der den Augensinn von den anderen Sinnen unterscheidet, tief im europäischen Diskurs über Wahrnehmung verankert ist. Zugleich zeigt sich, dass sich Annahmen über die epistemologischen Möglichkeiten und Funktionen des Sehens wandeln. Dabei werden nicht nur Brüche im Verständnis vom Verhältnis von Sehen und Wirklichkeit deutlich. Auch differieren Vorstellungen, wer sieht, wie gesehen wird, wie Sehen möglich ist und wie das Gesehene, das Sichtbare bzw. visuell Erfassbare zu begreifen und im Verhältnis zum Sehen zu setzen ist.

3 Differenz und Heterogenität im pädagogischen Blick

In sozial- und dekonstruktivistischer Perspektive werden Unterschiede zwischen Menschen, wie etwa die Differenz zwischen Kindern und die Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen, als „Humankategorisierungen“ (Hirschauer 2014, 170) gefasst. Differenzen und die Vielfalt von Menschen sind entitativ nicht bestimmbar, sondern sind „von Beobachtung abhängige Sachverhalte“ (Emmerich & Hormel 2017, 103) und stellen hierbei „kulturelle Differenzierungen von Menschen“ (ebd.) dar. Insofern sind die Differenz und Pluralität von Kindern den pädagogischen Kontexten nicht als außergesellschaftliche und soziale Phänomene vorgelagert. Sie werden vielmehr durch die pädagogischen Institutionen, durch Diskurse und Praktiken mit-hervorgebracht (vgl. Wenning 2013). Die skizzierte Differenz von Ist und Werden als Leitdifferenz der Pädagogik markiert dabei einen Horizont, in dem sich pädagogische Blicke sowie Perzeptionstätigkeiten bilden und Unterschiede zwischen Kindern prozessiert werden. Noch nicht geklärt ist damit, wie Blicke und Blicktätigkeiten innerhalb dieses Horizonts jeweils formiert sind, welche Aspekte von Kindern wahrgenommen und wie die Verschiedenheit und Vielfalt von Kindern erfasst werden.

Vor diesem Hintergrund untersuche ich im Weiteren, wie pädagogische Blicke und Blicktätigkeiten gegenwärtig konfiguriert werden und bestimmt sind. Unter Berücksichtigung programmatischer Entwürfe und politischer Beschlüsse ist dabei zunächst auf ein Bemühen um eine Intensivierung und Individualisierung der (frühpädagogischen) Beobachtung aufmerksam zu machen (3.1). Greift man vor diesem Hintergrund empirische Analysen zu pädagogischen Blicken und Blicktätigkeiten auf, ist wiederum eine selektive Normativität pädagogischer Blicke (3.2), eine Differenzverwobenheit pädagogischer Blicktätigkeiten (3.3) und eine Präfigurierung pädagogischer Wahrnehmung durch programmatische Entwürfe, Diskurse und Beobachtungsinstrumentarien festzustellen (3.4).

3.1 Intensivierung und Individualisierung der (frühpädagogischen) Beobachtung

Die Beobachtung von Kindern ist in den letzten Jahren intensiviert und ausgeweitet worden. Die Kindheitsforschung spricht auch von einer „Vervielfältigung der Beobachtungsverfahren und Diversifizierung der Beobachtungsakteur*innen“ (Kelle & Schmidt 2017, 345) bzw. wird eine „Ausstreuung von Diagnostik“ (Tervooren 2010) konstatiert. So ist es vor dem Hintergrund einer erhöhten öffentlichen Aufmerksamkeit für Kindeswohlgefährdungen zu Gesetzesänderungen (u.a. §8a SGB VIII, BKiSchG) und zur Installierung neuer Institutionen (u.a. Frühe Hilfen) im Bereich des Kinderschutzes gekommen. Hierüber sind verschiedene professionelle Akteursgruppen (Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe, Ärzt*innen, Hebammen, Therapeut*innen u.a.) in eine „umfassende, differenzierte und multiprofessionelle Beobachtung von Kindern“ (Kelle & Schmidt 2017, 343) involviert worden mit dem Ziel, von Geburt an „Entwicklungsgefährdungen vorzubeugen und begründete Maßnahmen der Intervention einzuleiten“ (ebd.). Auch haben die Befunde der Schulleistungsstudien (u.a. PISA, IGLU) zu Bildungsbenachteiligung zu einer Intensivierung der Aufmerksamkeit für die Bedingungen des Aufwachsens von Kindern geführt, über die die Beobachtung und Dokumentation der Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse von Kindern an Relevanz gewonnen haben. Vor dem Hintergrund eines Verständnisses, dass die kindlichen „Bildungs-, Entwicklungs- und Lernprozesse [...] institutionell beobachtbar, dokumentierbar und förderbar seien“ (Schulz 2013, 28), sind hierbei neben Schulen insbesondere frühpädagogische Einrichtungen als Beobachtungsakteurinnen adressiert.

Zugleich ist festzustellen, dass mit der zunehmenden Aufmerksamkeit für pädagogische Blicktätigkeiten eine „Individualisierung des pädagogischen Blicks“ (Schmidt, Schulz & Graßhoff 2016, 10) induziert ist. Dieses Blickkonzept ist zwar tief im Selbstverständnis moderner Pädagogik verankert (vgl. Schmidt 2018); dessen normative Relevanz als Referenzgröße professionellen pädagogischen Handelns hat aber im Zuge der Debatten um Inklusion als gegenwärtig leitendes pädagogisches Paradigma an Bedeutung gewonnen. Orientiert an einer „radikal[en] [...] Unterschiedenheit und Singularität“ (Ricken & Balzer 2007, 57) wird im Inklusionskonzept eine Anerkennung der „Vielfalt aller Lernenden“ (UNESCO 1994, 4) gefordert, was eine Individualisierung pädagogischer Wahrnehmung erforderlich macht. Dabei kann festgestellt werden, dass die deutsche Inklusionsdebatte auf Kinder mit Beeinträchtigungen konzentriert ist und wird die Diskussion um die Ausrichtung pädagogischer Wahrnehmungstätigkeiten damit auf diese Personengruppe und sonderpädagogische Fragen enggeführt (vgl. Karakaşoğlu & Amirpur 2012).

Daneben hat eine individuumsbezogene Ausrichtung pädagogischer Blicktätigkeiten und Blicke im Zuge der Debatten um die Schulleistungsstudien sowie einer

erhöhten gesellschaftlichen Aufmerksamkeit für Gefährdungen von Kindern auf breiter Ebene und damit auch jenseits sog. ‚Spezialdiskurse‘, wie der Sonderpädagogik, an Relevanz gewonnen. Gebündelt in den Stichworten ‚Individualisierung des Lernens‘ bzw. ‚Individualisierung des Unterrichts‘ werden Grundschullehrkräfte aufgefordert, ihren Blick auf die Unterschiede des Leistungsvermögens von Kindern hin zu sensibilisieren und entsprechende Angebote für die je individuelle Entwicklung des Kindes bereitzustellen (vgl. Rabenstein & Reh 2007; Idel, Rabenstein & Ricken 2017). Die Frühpädagogik setzt ebenfalls auf eine individuumsbezogene Zentrierung pädagogischer Blicktätigkeiten mit dem Ziel, „jedes einzelne Kind bestmöglich zu begleiten“ (Rau, Saumweber & Kluge 2018, 7). Diese individuumsbezogene Zentrierung pädagogischer Blicktätigkeiten findet sich auch in den bereits angesprochenen frühpädagogischen Bildungsrahmen, in dem Erzieher*innen angehalten werden, Kinder darauf zu beobachten, „was ihre Stärken und Schwächen in dem jeweiligen Bildungsbereich sind, wie sie Anregungen aufnehmen und wie sie sich damit beschäftigen“ (JMK/KMK 2004, 5). Im Fokus der veranschlagten Individualisierung pädagogischer Blicktätigkeiten stehen dabei die körperliche und kognitive Entwicklung, die Bildungs- und Lernanlässe sowie die Sprachentwicklung von Kindern.

3.2 Selektive Normativität pädagogischer Blicke

Weiterer Hintergrund dieser individuumsbezogenen Ausrichtung pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten sind verschiedene Problematisierungen innerhalb der Erziehungswissenschaft zur selektiven Normativität pädagogischer Blicke, die zeigen, dass die pädagogische Leitdifferenz von Ist und Werden nicht auf alle Kinder gleichermaßen angewandt wird. Eigene Arbeiten zu pädagogisch-anthropologischen Konstruktionen in historisch-zentralen Werken der Pädagogik weisen auf eine Orientierung an Vorstellungen des Gewöhnlichen und des ‚Normalen‘ hin (s.a. Kap. 3.3), entlang derer Kinder in der Pädagogik erfasst, zwischen Kindern differenziert und „Limitierungen des Pädagogischen“ (Schmidt 2018, 115) fixiert werden. Exemplarisch hierfür ist Lockes Erziehungsakt „Gedanken über Erziehung“ (1693/2011), in dem Erziehung mit der ‚natürlichen‘ Entwicklung des Kindes begründet und die pädagogische Bearbeitung der kindlichen Entwicklung, z.B. im Rahmen der Gesundheitserziehung, mit empirisch verbreiteten Phänomenen begründet wird. Ähnlich wie später Rousseau differenziert Locke zwischen Menschen entlang der Unterscheidung selten/gängig und bezieht Notwendigkeiten eines pädagogischen Einwirkens auf Personen, die verbreiteten, somit ‚normalen‘ Erscheinungsformen körperlicher und geistiger Verfassung entsprechen. Abweichungen hiervon, Personen etwa „mit von Natur aus wohlausgestatteter kräftiger Körper- und Geistesverfassung“ (7), haben hingegen, so Locke, keine Erziehung nötig. Sie werden durch ihre Anlagen „von der Wiege an zur Vollkommenheit“ (ebd.) geführt. Jedoch sind diese Fälle „selten“

(ebd.). Vielmehr sind „von zehn Menschen [...] neun das, was sie sind, gut oder böse, nützlich oder unnützlich, durch ihre Erziehung“ (ebd.). Auch in Kants Pädagogik-Vorlesung und die hierin entwickelten pädagogisch-anthropologischen Überlegungen wird pädagogisches Handeln an Vorstellungen des Gewöhnlichen und ‚Normalen‘ gebunden (1803/1984). Diese Befunde schließen an Erkenntnisse der Sonderpädagogik an, die die skizzierte selektive Ausrichtung pädagogischer Blicke seit langem problematisieren (vgl. Bleidick 1999; Haeblerlin 1996). Vor diesem Hintergrund werden auch Forderungen einer inklusionspädagogischen Ausrichtung pädagogischer Blicke formuliert, in der alle Kinder als pädagogische Kinder gedacht und „willkommen [geheißen werden; F.S.], ob männlich oder weiblich, gleich welcher Religion oder Weltanschauung, unabhängig von der Zugehörigkeit zu einer Minorität oder dem verfügbaren Einkommen und ohne sortierenden, gruppenbildenden Blick auf Kriterien wie ‚Begabung‘ oder ‚Behinderung‘“ (Beck & Degenhardt 2010, 56; s.a. Prengel 1993; Preuss-Lausitz 1993; Seitz, Finnern, Korff & Scheidt 2012).

Eine milieubezogene Normativität pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten legen dabei Studien der quantitativen Bildungsforschung nahe. Während in den 1960er und 1970er Jahren noch über geschlechts-, konfessions- und regionsbezogene Bildungsbenachteiligungen diskutiert wurde – kondensiert in Dahrendorfs (1966) berühmter Formel der ‚katholischen Arbeitertochter vom Lande‘ –, weist die Forschung seit einigen Jahren auf herkunftsbezogene Bildungsdisparitäten hin, von denen gegenwärtig sog. „Arbeiter- und Migrantenkinder“ (Becker 2010) und hierbei insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund betroffen sind (vgl. Prenzel, Sälzer, Klieme & Köller 2013; Bos, Tarelli, Bremerich-Vos & Schippert 2012). Untersuchungen zum Entscheidungsverhalten von Lehrkräften zeigen dabei, dass die schulischen Leistungen von Schüler*innen neben Leistungsfragen auch vor dem Hintergrund „leistungsfremder sozialer Kriterien“ (Geißler 2006, 43) beurteilt werden. So konstatiert Ditton (2007): „Kinder der unteren Schichten werden, gemessen an ihren tatsächlichen Leistungen, zu schlecht, Angehörige der mittleren, vor allem aber der oberen Sozialgruppe werden bezogen auf die tatsächlichen Leistungen deutlich zu gut benotet“ (270).

Die sich hier zeigende selektive Normativität pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten wird seit einigen Jahren insbesondere in der Migrationspädagogik problematisiert. An die Befunde der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund anschließend wird über eine „Schlechterstellung Migrationsanderer“ (Dirim & Mecheril 2010, 121) diskutiert. Die Benachteiligung der Kinder wird vor dem Hintergrund der „kulturelle[n], linguale[n] und nationale[n] Zentriertheit des Bildungswesens“ (ebd., 137) und des damit „verbundenen ethnozentrischen Denk- und Handlungsmuster[s]“ (ebd.) eingeordnet. So weisen auch Gomolla und Radtke (2007) in ihrer qualitativen Studie zur institutionellen Diskriminierung auf eine ethnizitätsbezogene Normativität pädagogischer Blicke

und Blicktätigkeiten hin. Ihre Untersuchung macht deutlich, dass Pädagog*innen vor dem Hintergrund ethnizitätsbezogener Deutungsmuster Unterschiede an Potentialen von Kindern erkennen und pädagogische Handlungsbedarfe identifizieren. Diese Deutungen und die daran anschließenden pädagogischen Handlungsschritte zeitigen ethnizitätsbezogene Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und werden daher als Formen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund diskutiert. Auch im Projekt „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ (Diehm, Kuhn, Machold & Mai, 2013) wird deutlich, dass pädagogische Blicke und folglich die Differenz von Ist und Werden entlang ethnizitätsbezogener Deutungen und Differenzierungen prozessiert wird. Unter anderem zeigt Machold (2015), wie im Kontext von Sprachstandserhebungen und -förderungen – vermittelt über Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken, Instrumente, Verfahren oder auch Dokumente der Sprachstandserhebung und -förderung – Unterschiede zwischen Kindern hergestellt werden und Kinder zu „sprachbezogenen ‚ethnisch anderen‘ Kind[ern]“ (35) werden. Sie zeigt damit, wie an ethnizierenden Beobachtungen und Diagnosen Fragen zur pädagogischen Förderung anschließen, die auch bei Panagiotopoulou (2017) deutlich werden. In ihrer Analyse der Sichtweisen von Erzieher*innen zur Mehrsprachigkeit von Kindern zeigt die Forscherin, dass ethnizitätsbezogene Differenzierungen und Hierarchisierungen für die Blicke und Blickpraktiken der Pädagog*innen zentral sind und dazu führen, dass „(migrationsbedingt) mehrsprachig handelnde Kinder und deren Eltern als ‚not real Germans‘ (vgl. Butler, 2014, 179) erzeugt“ (258) werden.

Daneben wird in der Genderforschung seit einigen Jahren eine Heteronormativität pädagogischer Blicke problematisiert. So zeigt Bittner (2015) in ihrer Schulbuchstudie etwa, dass die Repräsentationen von Kindern und Jugendlichen in Schulbüchern einer heterosexuellen Norm folgen mit dem Effekt, dass bestimmte Lebensentwürfe in pädagogischen Materialien nicht repräsentiert sind. Wie sie in Bezug auf Englischbücher konstatiert, gibt es in diesen „schlicht keine schwulen, lesbischen oder bisexuellen Menschen“ (255). Während Bittner sich auf Schulmaterialien konzentriert, zeigen eigene Studien zu Orientierungen von Pädagog*innen zum Thema der sexuellen und geschlechtlichen Vielfalt, dass die Blicke von Grundschullehrer*innen und Sozialpädagog*innen heteronormativ ausgerichtet sind. Dabei wird deutlich, dass die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte auf diese Orientierung zumeist en passant zurückgreifen und die damit verbundene Exkludierung bestimmter Lebensentwürfe aus dem pädagogischen Blick vielfach nicht registrieren bzw. wenn ihnen diese bewusst wird, kaum Möglichkeiten der Blickerweiterung erkennen (vgl. Schmidt & Schondelmayer 2015).

3.3 Differenzverwobenheit pädagogischer Blicktätigkeiten

Während an den bislang exemplarisch angeführten Arbeiten eine Normativität pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten deutlich wird, soll an weiteren Arbeiten beispielhaft gezeigt werden, dass pädagogische Blicke, und damit die Leitdifferenz von Ist und Werden, mit verschiedenen sozialen Differenzlinien verwoben sind. Angeschlossen wird hierbei an einen zunehmend relevanter werdenden Forschungsbereich, der sich mit der Konstruktion und Konstituierung von Kindheit in pädagogischen Settings befasst und hierbei zeigt, wie generationale Unterscheidungen pädagogische Aufmerksamkeiten für Kinder bedingen und bestimmen. Damit positioniert sich diese Forschungsrichtung gegenüber einer Forschung, die von einer wesensmäßigen Besonderheit von Kindern ausgeht und die Differenz von Kindern und Erwachsenen als vorausgesetzte Tatsache konzipiert, auf die pädagogisch zu reagieren ist. Wird jedoch „die Besonderheit des Kindes [...] als Resultat kontingenter Formen der Erwachsenen-Kind-Unterscheidung“ (Betz & Neumann 2013, 145) verstanden, wird die Frage zentral, wie Kinder in der Pädagogik wahrgenommen und Differenzen zwischen Kindern in pädagogischen Blicktätigkeiten prozessiert werden.

Im Feldvergleich lässt sich dabei zeigen, dass pädagogische Aufmerksamkeiten durch unterschiedliche generationale Differenzierungen von Kindern und Erwachsenen bedingt sind. Studien aus der Heimerziehung zeigen etwa, dass diese Kontexte „an einer Erwachsenen-Kind-Differenz orientiert [sind; F.S.], wie sie auch für Familien prägend ist“ (Eßer, Neumann & Siebholz 2013, 89); Kinder in frühpädagogischen Einrichtungen werden wiederum vor dem Hintergrund von generationalen Unterscheidungen erfasst, die auf Entwicklungsfragen bezogen sind (vgl. Neumann 2013). Vor diesem Hintergrund kann auf eine feldspezifische Varianz pädagogischer Blicke geschlossen werden (vgl. Ritter & Schmidt, i.E.), die den Effekt hat, dass „Kinder sich nicht nur untereinander unterscheiden, sondern sie auch als Personen vielfach von sich selbst unterschieden sind, nämlich je nachdem, in welchen sozialen Feldern sie als Kinder gerade positioniert sind“ (Eßer, Neumann & Siebholz 2013, 100).

Neben der bereits angesprochenen Verwobenheit pädagogischer Blicke mit ethnizierenden Differenzierungen weist die Forschung insbesondere auf Geschlecht als Folie hin, entlang derer Kinder erfasst und zwischen Kindern differenziert werden. So zeigt Kubrandt (2016) etwa, dass Erzieher*innen Kinder entgegen eigener Selbsteinschätzungen entlang stereotyper Geschlechterbilder erfassen und auf Kinder einwirken. Auch Mai und Pötzschke (2016) zeigen, dass die Blicke von Erzieher*innen mit der Kategorie Geschlecht verwoben sind. Deutlich wird dies an geschlechtsspezifischen Arrangements pädagogischer Situationen, die Kindern zugleich spezifische Handlungsräume des Sich-Zeigens zur Verfügung stellen. Zudem machen die Forscherinnen deutlich, dass das Verhalten von Kindern im Alltag, z.B. die Farbauswahl der Kinder beim Malen, geschlechtsspezifisch gedeutet wird.

Für die Frage der differenz- und heterogenitätsbezogenen Verfasstheit pädagogischer Blicke sind zudem Arbeiten aufschlussreich, die zeigen, dass pädagogische Blicke nicht alleine mit ‚klassischen‘ Differenzkategorien, wie Geschlecht oder Behinderung, verwoben sind. Vielmehr bedingen und strukturieren auch weitere Differenzlinien pädagogische Blicke und Blicktätigkeiten. Hierauf weisen Idel, Rabenstein & Ricken (2017) beispielsweise hin, die für den schulpädagogischen Kontext darlegen, dass Unterschiede zwischen Schüler*innen „in pädagogischen Differenzierungen im Unterricht bzw. der Lernkultur einer Schule“ (154) entstehen. Dabei weisen sie auf eine „Vielzahl von Differenzierungen im Vollzug von Praktiken“ (ebd., 147) der Pädagog*innen hin. Neben Geschlecht, Natio-Ethno-Kulturalität und Milieu spielen für die Lehrkräfte Differenzierungen nach leistungsbezogenem Engagement, Arbeitsorganisation, Aufmerksamkeit und Selbstständigkeit eine Rolle (ebd., 147 ff.).

Auf Aufmerksamkeit als Differenzkategorie, entlang derer Kinder wahrgenommen, auf Kinder eingewirkt und zwischen Kindern differenziert wird, weist auch Reh (2008) in ihrer Untersuchung zu Lernangeboten von Grundschulen hin. Die Pointe ihrer Analyse ist dabei, dass sie die Blicke der Pädagog*innen an historisch sich wandelnde Diskurse und pädagogische Konzepte rückbindet, über die spezifische Sichtweisen konfiguriert und Blicktätigkeiten möglich werden. In diesem Sinne produzieren etwa pädagogische Konzepte, wie der geöffnete Unterricht, immer auch Auffälligkeiten von Kindern, die den Anforderungen der Konzepte, in diesem Falle Selbstständigkeit, nicht genügen und entlang derer Kinder dann als abweichend wahrgenommen werden (vgl. Reh, 2008; Reh, Berdelmann & Dinkelaker 2015). Auch Bühler-Niederberger (2008) zeigt, dass pädagogische Blicke und Blicktätigkeiten in historisch sich formierende Wissensordnungen eingelassen sind. In ihrer Forschung zur Geschichte der Kategorie Legasthenie im Kanton Zürich wird deutlich, wie das Aufkommen und die Etablierung des schulpädagogischen Wissens um Legasthenie die Blicke von Lehrer*innen verändert und dabei auf Störungen der ‚normalen‘ Entwicklung von Kindern – u.a. festgemacht an der Aufmerksamkeit gegenüber den Lese- und Schreibfertigkeiten von Kindern – ausrichtet (136 ff.).

Die sich hier zeigende Verwobenheit pädagogischer Blicke mit der Differenzkategorie ‚Normalität‘ schließt an Befunde der selektiven Normativität pädagogischer Blicke an (vgl. Kap. 3.2), auf die auch de Boers (2009) Re-Analyse studentischer Dokumentationen des Schulalltags aufmerksam macht. Dabei zeigt sich, dass die Kategorie ‚Normalität‘ als Ziel und Vergleichshorizont fungiert, entlang derer angehende Lehrkräfte Kinder wahrnehmen und pädagogische Schritte entwickeln (213 f.). Dass nicht nur Professionelle pädagogischer Einrichtungen an der Differenzkategorie ‚Normalität‘ orientiert sind, legen Untersuchungen zu kindermedizinischen Vorsorgeuntersuchungen nahe (vgl. Kelle 2008). Deutlich wird, dass Eltern im Rahmen der Untersuchungen durch die Ärzt*innen in die Beobachtung

des ‚normalen‘ und insbesondere des ‚nicht-normalen‘ Entwicklungsprozesses des Kindes involviert werden. Zugleich zeigt sich, dass die Eltern selbst die Ärzt*innen auf eine Klärung der ‚normalen‘ Entwicklung ihrer Kinder hin adressieren. In den Vorsorgeuntersuchungen wird die ‚Normalität‘ der Entwicklung des Kindes dabei in der Schwebe gehalten, indem die ‚normale‘ Entwicklung des Kindes einer kontinuierlichen Beobachtung durch die Ärzt*innen unterstellt und damit als ein immer wieder neu zu prüfender Sachverhalt ausgewiesen wird. Hierbei werden Eltern zu einer fortwährenden Arbeit an der ‚normalen‘ Entwicklung ihres Kindes animiert (vgl. Bollig & Ott 2008; Bollig 2013) und kann daher auch von einer frühen und nachhaltigen Verankerung normalistischer Perspektiven als Blickschneisen der elterlichen Beobachtung ihrer Kinder gesprochen werden.

3.4 Präfigurierungen pädagogischer Wahrnehmung durch programmatische Entwürfe, Diskurse und Beobachtungsinstrumentarien

Verschiedene der genannten Arbeiten zeigen eine Präfigurierung pädagogischer Wahrnehmung durch programmatische Entwürfe, Instrumentarien der Beobachtung oder auch fachliche und politische Diskurse. In diesem Sinne ist auch die verstärkte Aufmerksamkeit für Lern- und Bildungsanlässe in der Frühpädagogik einzuordnen, auf die die Forschung aufmerksam macht. Im Projekt „Autorisierungen des pädagogischen Selbst“ (Jergus & Thompson 2017) wird dabei deutlich, wie pädagogische Blicke und Blicktätigkeiten von Erzieher*innen im Rahmen von Fortbildungen auf Bildungsfragen hin formiert werden. So zeigt Koch (2017) u.a., wie in einer pädagogischen Qualifizierungsmaßnahme die fortbildende Person eine an Betreuungsfragen ausgerichtete Diskussion von Erzieher*innen zu Problemen des Mittagsschlafverhaltens von Kindern als Bildungsmoment rahmt. Die Pädagog*innen werden dabei aufgefordert, den Bildungsprozess, der sich beim Schlaf zeigt, zu fördern, indem sie die Kinder unterstützen, ihr Schlafbedürfnis wahrzunehmen. Koch spricht hier auch von einer „Reartikulation einer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe hin zur Aufgabe der Bildung“ (184). Daneben zeigen Cloos und Schulz in ihrem Forschungsprojekt zu verfahrensgeleiteten, bildungsbezogenen Beobachtungs- und Dokumentationspraktiken, dass die Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren die Aufmerksamkeit der Pädagog*innen strukturieren und darauf ausrichten, „jegliches kindliches Tun als Bildungstätigkeit zu begreifen“ (Cloos 2018, 156). Während Beobachtung in den Verfahren „als eine beobachtungsoffene Tätigkeit“ (ebd.) konzipiert ist, weisen ihre Untersuchungen auf eine Vorstrukturierung pädagogischer Blicktätigkeiten durch die Beobachtungsverfahren und -materialien hin. So werden Kinder beispielsweise dann beobachtet, wenn ihre Beobachtung geplant ist oder sich Beobachtungsgewinnungen ergeben; auch zeigt sich, dass die verwendeten Beobachtungsbögen je spezifische Beobachtungspositionen erforderlich machen, die jeweils spezifische Blicktätigkeiten der Erzieher*innen zeitigen (vgl. Schulz 2016; Schulz & Cloos

2014). Auch Bollig (2011) macht in ihrer Analyse der Bildungsbeobachtungen in Kindertageseinrichtungen deutlich, dass die Verfahren und Materialien frühpädagogischer Beobachtung die Blicktätigkeiten der Pädagog*innen präfigurieren. Bollig entwickelt vor diesem Hintergrund eine praxisanalytische Modellierung von Beobachtung, nach der „Beobachten nicht mehr als subjektive Tätigkeit [...], sondern als ‚verteilte Praktik‘ [zu fassen ist; F.S.], die im situieren Zusammenspiel von Körpern, Kollektiven und Artefakten vollzogen wird“ (38). Für diese individuumszentrierte Loslösung von pädagogischen Blicken spricht auch eine eigene rekonstruktive Studie zu Sichtweisen von Sozialpädagog*innen. In der Analyse, wie die Pädagog*innen die Adressat*innen ihres pädagogischen Aufgabenbereichs wahrnehmen, zeigt sich, dass die Blicke der pädagogisch-professionellen Akteur*innen durch eine mehrschichtige, kollektiv geteilte implizite Blicklogik bedingt sind, die aus einem Wahrnehmungsfokus, einem komplexen Wissen und einem professionellen Selbstverständnis besteht (vgl. Schmidt 2012).

4 Fazit

Über Differenzen und die Heterogenität von Kindern in der Pädagogik nachzudenken, heißt sich mit pädagogischen Blicken und Blicktätigkeiten zu befassen. Einerseits spielt die Beobachtung von Kindern eine zentrale Rolle für die moderne Kindheit. Mit Bezug auf die Ubiquität der Beobachtungen und die Ausdifferenzierung der Beobachtenden, zu denen die Beobachteten selbst zählen, kann auch von einem Beobachtungsregime gesprochen werden, in das Kindheit gegenwärtig eingelassen ist. Andererseits kommt den Blicktätigkeiten pädagogischer Fachkräfte für pädagogische Prozesse und Zusammenhänge eine konstitutive Funktion zu. Auf Basis ihrer visuellen Eindrücke werden Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse sowie pädagogische Handlungsnotwendigkeiten erkannt. Zudem ist die Pluralität und Verschiedenheit von Kindern entitativ-objektivistisch nicht bestimmbar. Beschreibungen ihrer Differenz und Heterogenität verweisen auf historisch-kulturell verfasste Kategorisierungen und Differenzierungen des Humanen (vgl. Hirschauer 2014) und resultieren aus Beobachtungen (vgl. Emmerich & Hormel 2017).

Vor diesem Hintergrund wurde im Beitrag eine blicktheoretische Perspektive auf die Differenz und Heterogenität von Kindern eingenommen und die Verfasstheit pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten untersucht. Über diesen analytischen Zugang werden kulturgeschichtliche Einlassungen sowie disziplinäre Verankerungen pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten deutlich, die historisch-kulturelle Einordnungen der aktuellen Relevanz der Beobachtung von Kindern erlauben. Zugleich zeigt eine blicktheoretische Untersuchung, dass pädagogische Blicke und Blicktätigkeiten grundlegend von der Differenz Ist und Werden be-

stimmt sind und dass dieser Horizont pädagogischer Wahrnehmung gegenwärtig auf programmatischer Ebene individuumszentriert ausgerichtet wird. Die Analyse pädagogisch-praktischer Blicke und Blicktätigkeiten zeigt hingegen eine selektive Normativität der Wahrnehmung von Pädagog*innen auf, macht auf eine Verwobenheit pädagogischer Blicke mit verschiedenen Differenzlinien aufmerksam und weist zudem auf eine Präfigurierung pädagogischer Perzeption durch programmatische Entwürfe, (fach-)politische Diskurse und Beobachtungsinstrumentarien hin.

Damit wird eine multiple Bedingtheit pädagogischer Blicke und Blicktätigkeiten deutlich, vor deren Hintergrund die differenz- und heterogenitätstheoretische Auseinandersetzung in der Pädagogik nicht bei einer normativen Debatte um eine Ausweitung und Ausdifferenzierung pädagogischer Wahrnehmung stehen bleiben kann. Auch eine stärkere Methodisierung pädagogischer Blicktätigkeiten erscheint vor diesem Hintergrund nicht ausreichend, da sie das Sehen und das Gesehene – zumindest potentiell – als individuelle Wahrnehmungsleistung engführen. Vielmehr legt die multiple Konfigurierung pädagogischer Wahrnehmung eine blicktheoretische Analyse nahe, in deren Rahmen Fragen nachgegangen wird, wie und vor welchem Hintergrund sich pädagogische Aufmerksamkeiten formieren und unter welchen Voraussetzungen Kinder wie in den Blick rücken.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2013): *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn.
- Beck, I. & Degenhardt, S. (2010): *Inklusion. Hinweise zur Verortung des Begriffs im Rahmen der internationalen politischen und sozialwissenschaftlichen Debatte um Menschenrechte, Bildungschancen und soziale Ungleichheit*. In: Schwohl, J. & Sturm, T. (Hrsg.). *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses*. Bielefeld, 55-82.
- Becker, R. (2010): *Bildungseffekte vorschulischer Erziehung und Elementarbildung – Bessere Bildungschancen für Arbeiter- und Migrantenkinder?* In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.): *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden, 129–160.
- Belting, H. (2008): *Florenz und Bagdad. Eine westöstliche Geschichte des Blicks*. München.
- Betz, T. (2016): *Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Zusammenarbeit mit Eltern als Bildungs- und Erziehungspartnerschaft? Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 9, 5-9.
- Betz, T. & Neumann, S. (2013): *Kinder und ihre Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen*. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 8, 143-148.
- Bittner, M. (2015): *Die Ordnung der Geschlechter in Schulbüchern. Heteronormativität und Genderkonstruktion in Englisch- und Biologiebüchern*. In: Schmidt, F., Schöndelmayer, A.-C. & Schröder, U. B. (Hrsg.): *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeit, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine*. Wiesbaden, 247-260.
- Bleidick, U. (1999): *Behinderung als pädagogische Aufgabe: Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart.
- Bollig, S. (2011): *Notizen machen, Bögen ausfüllen, Geschichten schreiben. Praxisanalytische Perspektiven auf die Materialität der bildungsbezogenen Beobachtung im Elementarbereich*. In:

- Cloos, P. & Schulz, M. (Hrsg.): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen, 33-48.
- Bollig, S. (2013): ‚Individuelle Entwicklung‘ als familiales Projekt. Zur Normativität von Normalisierungspraktiken in kindermedizinischen Früherkennungsuntersuchungen. In Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, 99-118.
- Bollig, S. & Ott, M. (2008): Entwicklung auf dem Prüfstand: zum praktischen Management von Normalität in Kindervorsorgeuntersuchungen. In: Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, 207-242.
- Bos, W., Tarelli, I., Bremerich-Vos, S. & Schippert, K. (2012): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster.
- Brezinka, W. (1990): Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München, Basel.
- Bühler-Niederberger, D. (2001): Makellose Kindheiten und die Konstruktion abweichender Kindergruppen. In: Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.), Kinder – Kindheit – Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber, 601-616.
- Bühler-Niederberger, D. (2008): Legasthenie – Realität und Realisierung eines Krankheitsbildes. In: Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, 127-145.
- Campe, J. H. (1785): Allgemeiner Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Wien, Braunschweig.
- Cloos, P. (2018): Die Kinder und Kindheiten der Frühpädagogik. Überlegungen zur Kontur eines Forschungsprogramms. In: Betz, T., Bollig, S., Joos, M. & Neumann, S. (Hrsg.): Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, 148-162.
- Dahrendorf, R. (1966): Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg.
- de Boer, H. (2009): Von der Konstruktion des „normalen“ Schülers zur Rekonstruktion der kindlichen Perspektive. In: Bilstein, J. & Ecarius, J. (Hrsg.): Standardisierung – Kanonisierung: Erziehungswissenschaftliche Reflexionen. Wiesbaden, 209-228.
- de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden.
- Diehm, I., Kuhn, M., Machold, C. & Mai, M. (2013): Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit. In: Zeitschrift für Pädagogik 59, 644-656.
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2017): Differenz und Ungleichheit in der Erziehungswissenschaft – einleitende Überlegungen. In: Ebd. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären. Wiesbaden, 1-26.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer: Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. d. M., Dirim, I., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel, 121-149.
- Ditton, H. (2007): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen von Bildungsungleichheit. Wiesbaden, 245-275.
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2017): Soziale Differenz und gesellschaftliche Ungleichheit: Reflexionsprobleme in der erziehungswissenschaftlichen Ungleichheitsforschung. In: Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden, 103-121.
- Eßer, F., Neumann, S. & Stebholz, S. (2013): Kindheit in sozialpädagogischen Institutionen. Perspektiven der Kindheitsforschung. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hrsg.). Konsens und Kontroversen. Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Weinheim, 87-102.

- Fleck, L. (1953/2011): *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Frankfurt, Main.
- Foucault, M. (1999): *Die Geburt der Klinik. Eine Archäologie des ärztlichen Blicks*. Frankfurt, Main.
- Fürstenau, S. (2009): Lernen und Lehren in heterogenen Gruppen. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden, 61-84.
- Geißler, R. (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4, 34-49.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2007): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden
- Haerlin, U. (1996): *Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte*. Bern.
- Hirschauer, S. (2014): *Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten*. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 43, 170-191.
- Honig, M.-S. (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt, Main.
- Hormel, U. (2011): Differenz und Diskriminierung. Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit. In: Bilstein, J., Ecarus, J. & Keiner, E. (Hrsg.): *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung*. Wiesbaden, 91-111.
- Hubrig, S. (2019): *Geschlechtersensibles Arbeiten in der Kita*. Weinheim, Basel.
- Idel, T.-S., Rabenstein, K. & Ricken, N. (2017): Zur Heterogenität als Konstruktion. Empirische und theoretische Befunde einer ethnographischen Beobachtung von Ungleichheitsordnungen im Unterricht. In: Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.): *Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-) Disziplinären*. Wiesbaden, 139-156
- Jergus, K. & Thompson, C. (Hrsg.) (2017): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden.
- Jugendministerkonferenz/Kultusministerkonferenz (JMK/KMK) (2004): *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Bonn: Eigenverlag.
- Kade, J. (1997): *Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozess der Systembildung des Pädagogischen*. In: Lenzen, D. & Luhmann, N. (Hrsg.): *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt, Main, 30-70.
- Kant, Immanuel (1803/1984): *Über Pädagogik*. Bochum.
- Karakaşoğlu, Y. & Amirpur, D. (2012): Inklusiv Interkulturalität. In: Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn, 63-70.
- Kelle, H. (2008): ‚Normale‘ kindliche Entwicklung als kulturelles und gesundheitspolitisches Projekt. In: Ebd. & Tervooren, A (Hrsg.): *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim, 187-205
- Kelle, H. & Schmidt, F. (2017) (Hrsg.): *Räume der Beobachtung von Kindern*. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 37 (4).
- Kinderbildungsgesetz (KiBiz). Online unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000386 (24.03.2019).
- Koch, S. (2017): Das Kind als Medium von Bildung. Autorisierungen eines veränderten frühpädagogischen Handelns. In: Jergus, K. & Thompson, C. (Hrsg.): *Autorisierungen des pädagogischen Selbst. Studien zu Adressierungen der Bildungskindheit*. Wiesbaden, 177-199.
- Krinninger, D. (2016): *Familiale Blicke. Zur Interferenz kindlicher und elterlicher Wahrnehmung*. In: Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (2016): *Pädagogische Blicke*. Weinheim und München, 89-102.
- Kubrandt, M. (2016): *Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie*. Opladen.

- Locke, J. (1693/2011): Gedanken über Erziehung. Stuttgart.
- Macho, T. (2000): ‚Ist mir bekannt, dass ich sehe?‘ Wittgensteins Frage nach dem inneren Sehen. In: Belting, H. & Kamper, D. (Hrsg.): Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion. München, 211-228.
- Machold, C. (2015): Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. In: Soziale Passagen. Journal für Empirie und Theorie sozialer Arbeit, 7, 35-50.
- Mai, M. & Pötzschke, L. (2016): Geschlechtliche Unterscheidungspraktiken aus ethnographischer Perspektive: „Aber ich, wir, wir sind alle gleich. Alle Mädchen.“ In: Graff, U., Kolodzig, K. & Johan, N. (Hrsg.): Ethnographie – Pädagogik – Geschlecht. Projekte und Perspektiven aus der Kindheits- und Jugendforschung. Wiesbaden, 187-199.
- Mierendorff, J. (2014): Die wohlfahrtsstaatliche Kindheit [(1914-1945)]. In: Baader, M. S., Eßer, F. & Schröer, W. (Hrsg.): Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge. Frankfurt a.M., 257-283.
- Neumann, S. (2013): Sorgenkinder: zur sozialpädagogischen Konstitution von Kindheit in luxemburgischen „Maison Relais pour Enfants“. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, 149-162.
- Neumann, S. (2016): Von der Erziehungswirklichkeit zum pädagogischen Feld. Zur Sozioepistemologie einer Empirie des Pädagogischen. In: Meseth, W., Dinkelaker, J., Neumann, S. & Rabenstein, K. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn, 264-276.
- Oelkers, J. (2009): Erziehung. In: Andresen, S., Casale, R., Gabriel, T., Horlacher, R., Lärcher, K. & Oelkers, J. (Hrsg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, Basel, 248-262.
- Panagiotopoulou, A. (2017): Mehrsprachigkeit und Differenzherstellung in Einrichtungen frühkindlicher Erziehung und Bildung. In: Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (Hrsg.): Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Verhältnisbestimmungen im (Inter-)Disziplinären. Wiesbaden, 257-274.
- Plessner, H. (2003): Anthropologie der Sinne. Frankfurt a.M.
- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Prenzel, M., Sälzer, C., Klieme, E. & Köller, O. (2013): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster.
- Preuss-Lausitz, U. (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim, Basel.
- Rabenstein, K. & Reh, S. (Hrsg.)(2007): Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Wiesbaden.
- Rau, A.-C., Saumweber, J. & Kluge, L. (2018): Der Early Excellence-Ansatz: Begleitung und Unterstützung von Kindern und ihren Familien. Online unter: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Rau_Saumweber_Kluge_2018_EarlyExcellenceAnsatz.pdf (23.03.2019).
- Reh, S. (2008): Vom ‚deficit of moral control‘ zum ‚attention deficit‘. Über die Geschichte der Konstruktion des unaufmerksamen Kindes. In: Kelle, H. & Tervooren, A (Hrsg.): Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung. Weinheim, 109-125.
- Reh, S. (2012): Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. In: de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden, 3-25.
- Reh, S., Berdelmann, K. & Dinkelaker, J. (Hrsg.)(2015): Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie. Wiesbaden.
- Richter, D. (1987): Das fremde Kind. Zur Entstehung der Kindheitsbilder des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt, Main.
- Ricken, N. (2010): Allgemeine Pädagogik. In: Kaiser, A., Wachtel, P., Werner, B. & Schmetz, D. (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart, 15-42.

- Ricken, N. (2016): Die Macht des pädagogischen Blicks. Erkundungen im Register des Visuellen. In: Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und München, 40-53.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2007): Differenz: Verschiedenheit – Andersheit – Fremdheit. In: Straub, J., Weidemann, A. & Weidemann, D. (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart, Weimar, 56-69.
- Rimmerle, M. & Stiegler, B. (2012): Visuelle Kulturen. Visual Culture zur Einführung. Hamburg.
- Ritter, B. & Schmidt, F. (Hrsg.)(i.E.): Sozialpädagogische Kindheit(en) und Jugend(en). Weinheim, Basel.
- Rousseau, J.-J. (1762/2010): Émile. Oder über die Erziehung. Köln.
- Schmid, P. (2001): Vätertagebücher des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Zu Anfängen der empirischen Erforschung von Säuglingen und Kleinkindern. In: Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber, 325-339.
- Schmidt, F. (2012): Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe. Wiesbaden.
- Schmidt, F. (2016): Pädagogische Wahrnehmbarkeitsräume. Historisch-anthropologische Annäherungen an die Verfasstheit pädagogischer Blicke. In: Ebd., Schulz, M. & Graßhoff, G. (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim und München, 54-71.
- Schmidt, F. (2018): Pädagogische Kinder? Zur Konstruktion des Kindes in der Pädagogik. In: Bloch, B., Koch, S., Schulz, M. & Smidt, W. K. (Hrsg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim, Basel, 109-120
- Schmidt, F. & Schondelmayer, A.-C. (2015): Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt – (k)ein pädagogisches Thema? Pädagogische Perspektiven und Erfahrungen mit LSBTI. In: Ebd. & Schröder, U. B. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeit, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine. Wiesbaden, 223-240.
- Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (2016): Pädagogische Blicke. Weinheim, München.
- Schmidt, F. & Schulz, M. (2017): Im pädagogischen Blick? Blicktheoretische Zugänge zu inklusiven Kindheiten. In: Amirpur, D. & Platte, A. (Hrsg.): Inklusive Kindheit. Opladen, 77-91.
- Schulz, M. (2013): Frühpädagogische Konstituierung von kindlichen Bildungs- und Lernprozessen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 33, 26-41.
- Schulz, M. (2016): Die Pädagogizität des genauen Beobachtens. Aufmerksame Körper, pädagogische Optiken und ‚Lernkindheit‘. In: Schmidt, F., Schulz, M. & Graßhoff, G. (Hrsg.): Pädagogische Blicke. Weinheim, München, 72-88.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2014): Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Cloos, P., Koch, K. & Mähler, C. (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim, Basel, 194-208.
- Schürmann, E. (2008): Sehen als Praxis. Ethisch-ästhetische Studien zum Verhältnis von Sicht und Einsicht. Frankfurt, Main.
- Seitz, S., Finnern, N.-K., Korff, N. & Scheidt, K. (2012) (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn.
- Tenorth, H.-E. (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, 341-382.
- Tervooren, A. (2010): Expertendiskurse zur Schulfähigkeit im Wandel. Zur Ausbreitung von Diagnostik. In: Bühler-Niederberger, D., Mierendorff, J. & Lange, A. (Hrsg.): Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe. Wiesbaden, 253-271.
- Trapp, E. C. (1780): Versuch einer Pädagogik. Online unter: <http://digi.ub.uni-heidelberg.de/fvohb/trapp1780> (21.03.2019).
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Online unter: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (24.03.2019).

- Villa, P.-I. (2001): *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper*. Opladen.
- Wenning, N. (2013): Die Rede von der Heterogenität – Mode oder Symptom? Budde, J. (Hrsg.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden, 127-150.
- Winkler, M. (2010): Erziehung. In: Krüger, H.-H., Helsper, W. (Hrsg.): *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. Opladen, 57-78.
- Wulf, C. (2009): Auge. In: Ebd. (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim, München, 446-458.

2 Methodologie und Methoden

Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich

Kindgerecht forschen. Ein Überblick

1 Einführung

Das Forschen mit (jungen) Kindern lässt sich als noch sehr neues Forschungsfeld charakterisieren. Wohl sind einige Ansätze für das Forschen mit Kindern vorhanden, ein breit erprobtes Methodenrepertoire jedoch fehlt noch. Der vorliegende Artikel geht der Frage nach, wie Forschung kindgerecht gestaltet werden kann. Dabei wird zunächst die Frage thematisiert, worin sich Erwachsene und Kinder unterscheiden und wie Zugang zur Perspektive der Kinder gefunden werden kann (vgl. Honig, Lange & Leu 1999). Da das Forschen mit Kindern stets auch Wissen über den Entwicklungsstand erfordert, wird auf die Entwicklung der Fähigkeiten von Kindern verwiesen (vgl. Vogl 2015). Ebenso wird aufgezeigt, in welchen Bereichen insbesondere mit Herausforderungen zu rechnen ist, wenn mit jungen Kindern geforscht wird (vgl. Rüsing 2006). Ein vertieftes Augenmerk wird auf die partizipative Forschung unter Einbezug von Kindern gelegt (vgl. Reisel, Egloff & Hedderich 2016), wobei im Speziellen auf die Photovoice-Methode (vgl. von Unger 2014) sowie auf den Mosaic Approach (vgl. Clark & Moss 2011) eingegangen wird. Da sich der Einbezug von pädagogischen Handpuppen je nach Ausgestaltung des Forschungsprozesses für das Forschen mit Kindern besonders eignet, wird aufgezeigt, wie eine solche Puppe gewinnbringend eingesetzt werden kann (vgl. Möller 2007).

2 Forschung mit Kindern

Eine zentrale Frage die sich stellt, wenn mit Kindern geforscht bzw. ihre Sichtweise erfasst werden möchte, ist zunächst: Gibt es Unterschiede zwischen Forschung mit Erwachsenen und Forschung mit Kindern (vgl. Honig et al. 1999)? Und wenn ja; Worin liegen diese? Wie also kann ein kindgerechter Zugang zur kindlichen Perspektive hergestellt und in adäquate Forschungsdesigns und methodische Verfahren umgesetzt werden (ebd.)?

Laut Heinzel (2000) können viele Fragen der Kindheitsforschung nur beantwortet werden, „wenn man Kindern zusieht und zuhört, mit ihnen spricht und mit ihnen handelt“ (Heinzel 2000, 17). Möchte man jedoch die kindliche Perspektive erfassen, müssen Kinder mittels geeigneter methodischer Zugänge in den Forschungsprozess einbezogen werden und teilhaben können (vgl. Vogl 2015). Honig et al. (1999) betonen, dass Verfahren gefragt seien, welche Kinder *ernst nehmen* und ihnen Kompetenz zugestehen. Dabei gehe es jedoch nicht ausschliesslich um die technisch-methodischen Aspekte der Datenerhebung- und Auswertung, sondern ebenso um die Frage nach einer angemessenen textuellen Darstellungsstrategie der Kinderperspektive durch Erwachsene. Kinder agieren anders als Erwachsene, weshalb einige Besonderheiten berücksichtigt werden müssen, wenn ein Forschungsprojekt mit Kindern geplant und die Daten danach ausgewertet werden möchten (vgl. ebd.).

Vogl (2015) weist auf die Problematik hin, dass Kindheitsforschung immer aus der Erwachsenenperspektive geschieht, also über Erwachsene vermittelt und (vor-)strukturiert ist. Dahingehend müsse das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen im Forschungsprozess methodologisch reflektiert werden. Gemäss Punch (2002) können drei verschiedene methodologische Vorgehensweisen unterschieden werden, welche die Datenerhebung beeinflussen. Es können die gleichen Methoden wie bei Erwachsenen (1), oder – da Erwachsene und Kinder als sehr verschieden betrachtet werden – ethnografische Methoden angewendet werden (2), oder aber es werden neue Methoden entwickelt (oder bestehende abgewandelt), da Erwachsene und Kinder als ähnlich betrachtet werden, ihnen dennoch unterschiedliche Kompetenzen zugeschrieben werden (3) (vgl. Punch 2002, nach Vogl 2015). Kindgerechtes Forschen erfordert ein Sich-Befassen mit kindlichen Eigenschaften sowie kindlicher Entwicklung. Folglich wird kurz auf die Entwicklung und Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter eingegangen. Auf dieser Grundlage wird anschliessend der Frage nachgegangen, wie kindgerechte Forschung aussehen kann und aufgezeigt, wie sich die aktuelle Situation in diesem Forschungsfeld gestaltet. Des Weiteren werden neuere Zugänge für den kindgerechten Einbezug von jungen Kindern in die Forschung beleuchtet.

2.1 Entwicklung und Fähigkeiten von Kindern

Bei Forschung mit Kindern besteht – insbesondere bei Befragungen – oft die Befürchtung, Kinder seien (noch) nicht geeignet, um gut zu informieren (vgl. Vogl 2015). Grundsätzlich gilt es, kindgerechte Methoden zu entwickeln, welche auf die jeweiligen Entwicklungsstände und Fähigkeiten der fokussierten Altersgruppe zugeschnitten sind. Laut Vogl können relevante Fähigkeiten unterschieden werden in:

- verbale und kommunikative Fähigkeiten
- interaktive Fähigkeiten
- kognitive Fähigkeiten

Die drei Bereiche beziehen sich immer aufeinander, weshalb diese Trennung nur eine künstliche ist, zur besseren Strukturierung. Auch gilt, dass die Entwicklung bei allen Kindern unterschiedlich verläuft, nie linear und stets im Kontext einer komplexen Vernetzung multipler sozialer, kognitiver, biologischer und weiterer Faktoren. Detaillierte Informationen zur Entwicklung der Fähigkeiten von Kindern können im Beitrag von Vogl in diesem Band nachgelesen werden.

2.2 Kindgerecht Forschen

Es gibt viele Forschungs- und Wirtschaftszweige, die sich mit der kindlichen Lebenswelt befassen. Neben Pädagogik auch Gebiete wie Psychologie, Bildungsforschung, Medizin, Soziologie oder Politologie, um nur einige zu nennen (vgl. Heinzel 2000). Die Forschung mit dem und über das Kind provoziert zu Recht einen methodischen und methodologischen Diskurs um die Erforschung der Erlebnis- und Sichtweisen der Kinder (vgl. ebd.). Eine zentrale Frage, die sich diesbezüglich stellt, ist jene nach dem Konzept von *Agency*, also danach, inwiefern Kinder als handlungsfähige, soziale Akteure zu fassen sind. Moran-Ellis äußert Kritik an einer zu einseitigen Anwendung des Entwicklungsdenkens, da daraus eine einseitige Sichtweise auf Kinder resultiere. Diese Sichtweise vermöge es nicht, die Handlungsfähigkeit von Kindern unter der Berücksichtigung aller relevanter Faktoren zu thematisieren und spreche den Kindern daher deren Handlungsfähigkeit in der Tendenz ab (vgl. Moran-Ellis 2014). Die Autorin zeigt auf, wie die einzelnen (konstruierten) Phasen von früher und mittlerer Kindheit sowie Adoleszenz stets an einen institutionalisierten Rahmen (Spielgruppe, Kindergarten, Schule, weiterführende Schule etc.) gebunden sind. Diese „unterschiedlichen Kategorien erzieherischer Einrichtungen und Umgebungen“ (ebd. 171) sind stets an ein bestimmtes Alter geknüpft, wobei in jeder Kategorie Vorstellungen zum Stand der kognitiven Entwicklung vorhanden sind. Mit dieser Betrachtungsweise einher geht die Ansicht, junge Menschen seien *Werdende* auf dem Weg zum qualifizierten Erwachsenen und somit noch fehlerhaft, wobei Handlungen und Äußerungen von insbesondere kleinen Kindern wenig Bedeutung zugeschrieben wird. Dementsprechend wurde lange davon abgesehen, Kinder als kompetente Akteure in die Forschung einzubeziehen. Die entwicklungspsychologische Sichtweise lockerte sich allmählich, der in den 1980ern und -90ern einsetzende Wandel im Denken über Kinder fragte sodann, wann, wie und ob Kinder als soziale Akteure agierten und setzte ein Zeichen gegen die Ansicht, Kinder seien nur passiv (vgl. ebd.). Der Wandel forderte von der Forschung, Kinder anders zu betrachten und sich vermehrt für deren Perspektiven und Rechte zu interessieren. Mehrere Autor*innen zeigten und argumentierten folglich, dass Kinder sehr wohl in der Lage seien, als soziale Akteure aktiv zu handeln, ihr Umfeld mitzugestalten und soziale Beziehungen kompetent auszuhandeln (vgl. u.a. James & Prout 1990, Hutchby & Moran-Ellis 1998, Danby & Baker 1998). Forschungsergebnisse konnten zeigen,

dass Kinder ihre eigenen sozialen Ordnungen und Bedeutungszusammenhänge insbesondere dann herstellen, wenn sie auf sich alleine gestellt agieren können, ihnen Raum gewährt wird und sich keine erwachsene Person einmisch (vgl. Danby & Baker 1998). Die Autoren weisen auf die einschränkenden strukturellen und materiellen Bedingungen hin (z.B. Räumlichkeit im Kindergarten, Einmischen von Erwachsenen), unter denen Kinder ihre Handlungsfähigkeiten ausüben können. Diesen Einschränkungen sowie den bereits genannten Annahmen von altersentsprechenden Fähigkeiten muss besonders Rechnung getragen werden, um das Konzept von *Agency* nicht mittels einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung zum Scheitern zu bringen. Denn nur wenn Kindern der nötige Freiraum gewährt wird, ihnen zugestanden wird, dass sie aktive, handlungsfähige sowie gesellschaftsmitgestaltende Akteure sind und ihnen dementsprechend Kompetenzen zugesprochen werden, haben sie die Möglichkeit, sich in ihrer Handlungsfähigkeit zu beweisen, diese zu erlernen und zu entfalten. Moran-Ellis weist diesbezüglich darauf hin, dass davon abgekommen werden muss, die kindlichen Ressourcen mit denen der Erwachsenen gleichzusetzen, da Kinder über vielfältige, teilweise andere Ausdrucksweisen und Ressourcen verfügen: „Wenn Kinder nicht als soziale Akteure betrachtet werden, dann führt dies zu einer ideologischen Abwertung der Legitimität bestimmter Arten von Ressourcen, die Kinder einsetzen – wie etwa Weinen – und zu einer hegemonialen Interpretation von kindlichem Handeln als Produkt von bzw. Material für Entwicklungsprozesse [...]“ (Moran-Ellis 2014, 179). Um Kinder auf dieser Basis vermehrt in die Forschung miteinzubeziehen, müssen sich die Forschungsmethoden an den Eigenheiten und vielfältigen Kompetenzen der Kinder orientieren. Es gilt, Kinder als soziale Akteure mit diversen Ressourcen anzuerkennen, aber gleichwohl nicht zu vergessen, dass insbesondere kleine Kinder großen Begrenzungen unterliegen können, wie der Institutionalisierung ihres Lebens, der intergenerationell vermittelten Dominanz in ihren Beziehungen oder des begrenzten Zugangs zu Ressourcen für das Erreichen eigener Absichten (vgl. ebd.). Durch den paradigmatischen Wechsel gelangte die Forschung zu dieser umfassenden Bedeutung der Kinderperspektive (vgl. Rüsing 2006). Kinder gelten heute nicht mehr als *zukünftige Erwachsene*, sondern als besondere *Mitglieder der Gesellschaft*, nicht mehr als *Werdende* sondern als *Seiende* (vgl. Honig 1999). Im Zentrum des Interesses steht die Kinder-Kultur, welche von der Neuen Kindheitsforschung methodisch erschlossen werden möchte (vgl. Rüsing 2006). Und da nun seit dem Paradigmenwechsel ein neuer, fremder Blick auf den eigenen Forschungsgegenstand geworfen wird, wird diese Erschließung nicht aus Sicht von Drittpersonen auf Kinder gemacht, sondern aus der eigenen, kindlichen Instanz; das Kind fungiert als Berichterstatter seines eigenen Lebens und Erlebens (vgl. ebd.).

Rüsing (2006) bezeichnet die Wortwende „dem Kind gerecht werden“ als „forschungsmethodische Forderung“ (ebd., 10), für Breuer (2001) bedeutet eine

„kindgerechte Untersuchungsmethodik“ nichts anders als dass die Selbst- und Eigen-Sichten der Akteure in kindgerechter Weise ergründet werden (ebd., 20) und Petermann & Windmann (1993) nennen als zentralen Aspekt eines „kindgerechten Verfahrens“, dass die Kinder keineswegs überfordert werden dürfen (ebd., 126). Gemäß Rüsing (2006) stößt man bei der Forschung mit Kindern immer wieder auf forschungstheoretische und -praktische Herausforderungen.

Eine von Heinzel durchgeführte und bereits beinahe zwanzig Jahre zurückliegende Recherche in der FORIS-Datenbank zu sozialwissenschaftlichen Forschungen mit Kindern (Datenbankeinträge von 1987-1998) zeigte zum damaligen Zeitpunkt das ernüchternde Ergebnis, dass zwar viele verschiedene Methoden zum Einsatz kamen (z.B. Befragung, Beobachtung, Feldforschung, Interview, psychologische Tests, Gruppendiskussionen, Inhaltsanalysen, Experiment etc.), dass jedoch in nur 50% aller Untersuchungen die Kinder selbst zum „Subjekt“ der Forschung wurden (vgl. Heinzel 2000). Überdies zeigt Heinzels Recherche das quasi „[...] komplette Fehlen einer Methodenkategorie, die kreative, spielerische bzw. mediale Forschungsansätze – wie Zeichnen, Rollenspiel oder Bildauswahl – erfasst“ (ebd., 14). Neuere Recherchen zeigen, dass sich die Situation bezüglich des Forschens mit Kindern nur sehr langsam verändert. Gemäß Rüsing bedeutet das Fehlen kreativer Ansätze nicht auf Anhieb, dass solche Ansätze gänzlich nicht vorhanden sind. Es kann gut sein, dass diese zu anderen Methoden gezählt werden. Dennoch verdeutlicht das Unerwähnt-Bleiben solcher Methodenkategorien deren Stellung im sozialwissenschaftlichen Methodenkanon (vgl. Rüsing 2006). Insbesondere in kreativen Verfahren, zu denen etwa Kinderzeichnungen oder Gedichte gehören, sehen einige Autoren hohes Potenzial und eine gute Möglichkeit des Zugangs zur kindlichen Innenwelt (vgl. z.B. Mey 2003).

2.2.1 Unterscheiden sich Kinder von Erwachsenen?

Die Forderung und Notwendigkeit von Forschung *mit* Kindern und nicht über Kinder bringt methodologische Schwierigkeiten mit sich, welche hauptsächlich aber nicht ausschließlich in der Unterschiedlichkeit von Kindern und Erwachsenen zum Ausdruck kommen. Häufig stellt sich die Frage, worin der grundsätzliche Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern liegt und was dies folglich für die Forschung bedeutet. Punch versucht die Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen im Forschungsprozess in einer Tabelle übersichtlich darzustellen. Die tabellarische Übersicht von Punch wird hier leicht modifiziert wiedergegeben.

Tab. 1: What is different in research with children and why? (nach Punch 2002, 326f).

Research issue	What is different?	Why?
Not to impose researcher's own perceptions.	As adults we have all been children, so we think we know about childhood, but we see the world and our own childhood from an adult perspective.	^b Adult: danger of imposing adult views because of our assumptions about childhood. ^c Children: children may have a different way of viewing the world.
Issues of validity/reliability: subjects may exaggerate or lie to please the researcher.	Children are potentially more vulnerable to unequal power relationships in research.	^a Childhood: children are used to having to try and please adults, and may fear adults reaction. ^b Adults are used to controlling children and in some cases, abusing their power.
Clarity of language.	More conscious use of language.	^c Adult perception of children's lack of articulateness. ^c Children (particular younger): may have limited vocabulary and use different language.
Research context and setting.	Many research environments are adult spaces where children have less control.	^a Childhood: adult spaces dominate in society so it can be difficult to find child spaces in which to conduct research ^b Adults assume that children would prefer their own spaces.
Building rapport.	Adults may lack experience of building rapport with children.	^a Childhood: children's status in adult society means that researchers have to build rapport not only with children but also with adult gatekeepers. ^b Adult: fears of not being patronizing behaving appropriately and finding common ground but not faking.
Analysis: care not to impose inappropriate interpretations.	Ultimately the power lies with adult researcher to interpret children's perspectives.	^a Childhood: children's generational position tends to mean that an adult has access to wider knowledge to be more able to analyse children's social status. ^b Adult: danger of imposing adult interpretations because of our assumptions about childhood. ^c Children may not fully understand the adult world.

Research issue	What is different?	Why?
Using appropriate re-search methods: attempts to use the research subjects' preferred methods, and familiar sources or techniques.	More attempts to make research fun with children and to tap into their interests: for example, use photographs or drawings.	<p>^a Childhood: children tend to lack experience of adults treating them as equal and may lack confidence in a one-to-one situation with unfamiliar adults.</p> <p>^b Adults: presume children prefer these methods are more competent at them, and that they have a shorter attention span.</p> <p>^c Children: are more used to visual an written techniques at school and may have different competencies.</p> <p>Younger children may have a more limited concentration span.</p>

^a **Childhood** constrained by adult society ; ^b **Adult** perceptions of children as different;

^c **Children** are different from adults

Rüsing (2006) nimmt diese Unterschiede zu Kenntnis und betrachtet den Sachverhalt relativ rational: was auch getan wird, „[...] besondere und methodisch virulente Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen bleiben bestehen“ (17). Dahingehend stellt der Autor die Frage, wie mit dieser immer vorhandenen Differenz inspirierend umgegangen werden kann und zeigt zur Beantwortung dieser Frage drei Positionen auf:

- Die hyper-optimistische Position: Differenzen und somit methodische Fehlerquellen sind zwar vorhanden, diese sind aber nicht altersspezifisch (vgl. Rüsing 2006; Honig et al. 1999).
- Kontextuelle Positionen: Gefordert wird eine stärkere Beachtung der Forschungssituation, da diese Aufschluss über Kinder und deren Weltansichten geben kann (vgl. ebd.).
- Medial-kreatives Forschen: Durch die Nutzung von Zeichnungen, Handpuppen, Fotografien etc. soll Forschung den Kompetenzen von Kindern entgegenkommen und die Differenz zwischen Forschenden und Kindern überbrücken (vgl. ebd.).

Als weiteres zentrales Moment eines Forschungsprozesses nennt Rüsing den Blickwinkel der forschenden Person. So beeinflusst das Bild, welches die forschende Person vom Kind hat, maßgeblich die Methodenwahl und das Frageverhalten und ist somit zu einem großen Teil handlungsleitend (vgl. ebd.). Sprechhandlungen werden für die Empfänger*innen einer Botschaft adäquat formuliert, wobei die Adäquatheit von jenem Bild bestimmt wird, das die Sender*innen von den Empfänger*innen – hier die z.B. die Forschenden von den Kindern – haben. Dies führt dazu, dass sich je nach Perspektive trotz der gleichen Themen ganz unter-

schiedliche methodische Folgeerscheinungen ergeben können. Es handelt sich bei jedem Forschungsprozess um ein Wechselspiel der Wahrnehmung und Deutung (vgl. ebd.). Gemäß dem Autor soll eine kindgerechte Methode von der Annahme ausgehen, Kinder seien ähnlich wie Erwachsene aber mit unterschiedlichen Kompetenzen, wobei die Kompetenzen der Kinder in angemessener Masse Berücksichtigung finden müssen. Dennoch betont der Autor immer wieder, dass die (wahrgenommenen und nicht zwingend realen) Differenzen zwischen Kindern und Erwachsenen vorhanden sind und nennt eine ganze Reihe aus der Literatur zusammengetragener Herausforderungen, welche mit dem Forschen mit Kindern in Verbindung stehen (vgl. ebd.).

- Oft besteht die Annahme, dass Ausdrucks- und Interaktionsformen sowie Diskussions- und Interaktionskulturen bei Kindern schwach ausgeprägt sind (vgl. z.B. Horner 2000).
- Das Bild, welches die forschende Person vom Kind hat, schlägt sich in deren Forschung nieder (vgl. z.B. Christensen & James 2000).
- Die Forscher*in-Beforschten-Beziehung beeinflusst die Forschung stark, wobei Kinder ganz besonders auf ein vertrauensvolles Verhältnis angewiesen sind (vgl. z.B. Punch 2002b).
- Es besteht die Annahme, Kinder neigten zu übertriebenem Wohlverhalten und gäben Gefälligkeitsantworten (Erwünschtheit) (vgl. z.B. Hülst 2000).
- Das autobiographische Erinnerungsvermögen ist bei jüngeren Kindern noch nicht ausgereift (vgl. z.B. Docherty & Sandelowsky 1999).
- Die Generationenlücke verstärkt die Distanz zwischen Kindern und Forschenden, da unterschiedliche Erfahrungshintergründe zu unterschiedlichen Lebensweisen führen (vgl. z.B. Fuhs 2000).
- Die Glaubwürdigkeit kindlicher Aussagen wird angezweifelt (vgl. ebd.).
- Die kognitiven Fertigkeiten von Kindern verunmöglichen teilweise das richtige Verstehen einer Frage (vgl. z.B. Horner 2000; Petermann & Windmann 1993; Lipski 2000).
- Das Aufeinandertreffen des Kindes und der erwachsenen forschenden Person führt zu einer Kollision der Kulturen (analog Generationenlücke), wobei Verständigung schwierig ist (vgl. z.B. Shaw 1996).
- Der Forscher muss auf die anderen Kompetenzen und Ausdrucksformen der Kinder eingehen können (vgl. z.B. Punch 2002b; Smith, Duncan & Marshall 2005).
- Kinder können sich weniger lang konzentrieren, werden schneller abgelenkt oder gelangweilt (vgl. z.B. Petermann & Windmann 1993).
- Kinder haben wenig bis keine Erfahrungen mit der Künstlichkeit von Situationen, wie etwas Interviews oder Gruppendiskussionen. Künstliche Situationen unterdrücken die natürlichen Interaktionsformen der Kinder, was zu einer Re-

duktion der Güte der erhobenen Daten führen kann (vgl. z.B. Petermann & Windmann 1993; Eder & Fingerson 2002).

- Die Machtdynamik kehrt sich in gewissem Sinne um, da die Forschenden (passiv) vom erzählenden Kind (aktiv) unterrichtet werden (vgl. z.B. Morrow 1999; Christensen & James 2000; Heinzel 2000).
- Insbesondere in natürlichen Gruppen darf der Einfluss der Peers in Erhebungssituationen nicht unterschätzt werden (vgl. z.B. Horner 2000).
- Kinder reagieren sehr sensibel und unterschiedlich auf Merkmale einer Erhebungssituation (vgl. z.B. Irwin & Johnson 2005).

Auch Vogl nennt ähnliche Herausforderungen bei der Erfassung der kindlichen Perspektive, nämlich den allgemein vorherrschenden Vorbehalt gegenüber Selbstauskünften von Kindern in Bezug auf deren Validität/Verlässlichkeit, sowie das vorhandene Autoritätsgefälle zwischen den Kindern und den (forschenden) Erwachsenen. Das Autoritätsgefälle kann Hemmungen schaffen, was die Teilnahmembereitschaft verringern und soziale Erwünschtheit provozieren kann (vgl. Vogl 2015). Rüsing betont, dass in der Forschung mit Kindern zwar oft das Bewusstsein für diese Probleme und Herausforderungen vorhanden sei, diese aber vielmehr recht unvermittelt nebeneinander stünden (vgl. Rüsing 2006). Zwar ließen sich mehrere Vorschläge finden, welche Methoden für die Forschung mit Kindern als kompetente Partner geeignet wären, eine systematische Beurteilung der vorgeschlagenen Methoden bezüglich ihrer Angemessenheit jedoch fehle (vgl. ebd.). Wie das folgende Kapitel zeigt, finden sich in der Forschung mit Kindern zunehmend Verfahren, welche kindliche Besonderheiten zu berücksichtigen versuchen.

3 Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung

„Untersuchungsgegenstand der qualitativen Kindheitsforschung ist das Handeln und Interagieren von Kindern in ihrem Alltag. Sie zielt darauf ab, die Wirklichkeit von Kindern aus deren Sicht zu rekonstruieren. Durch den offenen Charakter der Datenerhebung und das interpretative Vorgehen bei der Datenauswertung sollen Akteursperspektiven, Handlungsorientierungen oder Deutungsmuster von Kindern erfasst werden. [...]“ (Heinzel 2012, 22f).

Das Zitat von Heinzel fasst schlüssig zusammen, wo das zentrale Anliegen qualitativer Methoden in der Kindheitsforschung liegt. Der Einsatz qualitativer Methoden beim Forschen mit Kindern rührt aus der Bewusstheit, dass die kindliche Perspektive kein Abbild jener der Erwachsenen ist, was auch eine etwas andere Herangehensweise erfordert. Forschungsprozesse, welche auf die Rekonstruktion subjektiver Lebenserfahrungen von Kindern gerichtet sind, bedingen die Herstellung von Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der kindlichen Gedan-

kenwelt und Sichtweise, um diese mit interpretativen Mitteln in natürlichen Situationen erschließen zu können (vgl. ebd.). Teilnehmende Beobachtungen sowie Videoaufzeichnungen werden in der Kindheitsforschung gerne eingesetzt, da bei diesen Verfahren Sprachbarrieren weniger bedeutsam sind. Jedoch besteht bei diesen Vorgehensweisen die Gefahr der Fehlinterpretation und der Fixierung einer erwachsenen geprägten Wahrnehmung. Die beobachtenden Forscher*innen beeinflussen und konstruieren somit immer auch mit, was sie beobachten, weshalb Beobachtungen und Filmdokumente kaum als objektive Beschreibung von Sachverhalten aufgefasst werden können (vgl. ebd.).

Auch Interviews und Gruppengespräche werden bei der Forschung mit Kindern eingesetzt, wobei ebenfalls einige Besonderheiten zu berücksichtigen sind. So ist beispielsweise das Verhältnis zwischen Forschenden und Kindern immer von einer hierarchischen Struktur geprägt, was in Befragungssituationen zu einer Ungleichheit der Gesprächspartner führt (vgl. ebd.). Die Hierarchie beeinflusst die Rollen und den Verlauf auch dann, wenn die Bemühungen um eine offene Kommunikation groß sind. In der Einhaltung dieses Prinzips der Offenheit besteht eine große Herausforderung für Forschende, da einerseits von Seite der Forschenden der Anspruch besteht, die Lebenswelten der Kinder zu akzeptieren, andererseits die Kinder diesem Anspruch mit gewissem (berechtigtem) Misstrauen begegnen. Es besteht die Gefahr, dass Kinderantworten herausgelockt werden. Daher wird dazu geraten, eine wertschätzende Haltung und eine vermittelnde Sprache einzusetzen, sowie ein partnerschaftliches Gespräch zu führen (vgl. ebd.). Es ist von Vorteil, etwaige Annahmen und Vorurteile für sich selber vor dem Feldzugang offenzulegen, um eine möglichst neutrale Haltung einzunehmen. Dennoch bleibt das Grundproblem der Gesprächssituation vorhanden, jene Ungewissheit, welche in allen Verstehens-Beziehungen mitschwingt und in Verstehens-Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern noch mehr an Gewicht gewinnt, bzw. mehr zur Anzweiflung der Aussagekraft von Daten benutzt wird – die Ungewissheit, ob grundsätzliches Verstehen möglich ist. Hülst zeigt dahingehend auf, dass sich Verstehen als sozialwissenschaftliche Methode im Rahmen kindheitssoziologischer Fragestellungen auf zwei zu unterscheidende Erkenntnisgegenstände richten muss (vgl. Hülst 2012):

- Sinn-Verstehen (Was meinen Kinder mit ihren Äußerungen?)
- Verstehende Interpretation (Was bedeutet das, was Kinder mit ihren Äußerungen meinen?)

Im Jahr 2012 schrieb Heinzl, dass in der Kindheitsforschung kaum Alltagsdokumente als Quellen herangezogen würden, obschon „Kinder vielfältige Formen von Texten, Zeichnungen und Bildern an sehr unterschiedlichen Orten (zu Hause, in der Schule, im Internet, an Wänden, auf Bänken usw.) präsentieren und damit ein reicher Fundus an Fundstücken für die Kindheitsforschung zur Verfügung steht“ (ebd., 30). Es besteht die Annahme, dass Alltagsdokumente einen realistischen

Einblick in die kindlichen Lebenswelten liefern, jedoch besteht eine große Erschwernis darin, dass meist zu wenig Wissen über die produzierenden Kinder und die Kontexte der Entstehung der Produkte vorhanden ist, um die Sichtweisen zu rekonstruieren (vgl. ebd.).

Neben qualitativen Methoden wie etwa dem Führen von Einzelinterviews oder Gruppengesprächen (vgl. auch den Beitrag von Vogl in diesem Band) sowie dem Durchführen teilnehmender Beobachtungen und Videoaufzeichnungen (vgl. z.B. Heinzel 2012), finden zunehmend partizipative Ansätze Eingang in die Forschung mit Kindern, wobei die oben genannten qualitativen Methoden als Teilbereiche partizipativer Forschung eine Rolle spielen können. Folglich wird der Grundsatz partizipativer Forschung kurz erläutert, um in einem weiteren Schritt das Augenmerk auf partizipative Zugänge, welche sich für das Forschen mit Kindern anbieten, zu richten.

3.1 Partizipativer Einbezug von Kindern in den Forschungsprozess

Das Anliegen partizipativer Forschung besteht hauptsächlich darin, jene Menschengruppe (z.B. Kinder), auf welche die Forschung ausgerichtet ist, durch Partizipation aktiv in den Forschungsprozess einzubeziehen (vgl. Reisel et al. 2016). Das Interesse an partizipativer Forschung entwickelte sich nicht unabhängig der Forderungen der UN-Behindertenrechtskonventionen, welche sich unter anderem für die volle und wirksame Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft einsetzt (vgl. Hedderich 2016). Die UN-BRK trat in Deutschland am 30. Dezember 2006 in Kraft, in der Schweiz am 15. Mai 2014. Gemäß dem Grundsatz der Konventionen bedeutet Inklusion Einbeziehung in die Gesellschaft, wobei Teilhabe und Vielfalt zugleich und nicht nur Schlüsselbegriffe der Heil- und Sonderpädagogik sind, sondern ebenso zentral in jeglichen Kontexten institutionalisierter Bildung und Erziehung. Die beiden Begriffe werden – zumindest in der englischen Version der UN-BRK (Artikel 3c) – explizit als Grundsätze gemeinsam genannt. Um Teilhabe gewährleisten zu können, bedarf es einer umfangreichen und differenzierten Betrachtungsweise dahingehend, dass „sowohl individuelle bzw. gesundheitsspezifische Faktoren als auch materielle, soziale und einstellungsbezogene Umwelt- und Personenfaktoren in ihrer wechselseitigen Bezogenheit in einem interdependenten Verhältnis mit Teilhabe stehen“ (Hedderich 2016, 19f). Die Grundsätze für Teilhabe liegen darin, einerseits Umweltbarrieren zu beseitigen, andererseits Menschen zu befähigen, ihre Teilhabe wahrzunehmen. Ein ebenso zentrales Leitprinzip der UN-BRK ist die Anerkennung von Vielfalt in all ihren Facetten, wobei die Frage des Umgangs mit und der Anerkennung von Heterogenität hauptsächlich in der institutionalisierten Pädagogik von zentraler Bedeutung ist und der Inklusionsanspruch heutzutage vor allem im Kontext von Bildung und Schule intensiv diskutiert wird (vgl. ebd.). Dennoch sollten andere Lebensbereiche und Lebensspannen nicht vergessen werden, so auch die aktive Teilhabe

an Forschungsprozessen vom jungen Kind über alle Lebensbereiche bis ins hohe Alter. Die Betrachtungsweise, dass nur Menschen, welche im entsprechenden, die Forschung interessierenden Setting Erfahrung haben und somit als Expert*innen ihres Lebens fungieren, machte es naheliegend, einen Forschungsstil zu etablieren, der den Einbezug betroffener Akteur*innen impliziert (vgl. Hedderich, Graf, Reisel, Reppin & Zahnd 2016). Gemäß den Autor*innen ist das Format des partizipativen Forschens in der Heil- und Sonderpädagogik ein eher neues Format. So spielten laut Reisel et al. (2016) partizipative Ansätze im Kontext von Behinderung in den vergangenen Jahrzehnten eine untergeordnete Rolle. Dies ist auch in der Forschung mit Kindern der Fall. Doch in den letzten Jahren zeigt sich eine Zunahme des Interesses an diesem Forschungsstil (vgl. ebd.). Bei der partizipativen Forschung handelt es sich nicht um ein einheitliches und standardisiertes Verfahren, sondern um einen Forschungsstil, der sich durch Kontextualität und Flexibilität auszeichnet (vgl. von Unger 2014). Die Frage der Partizipation am Forschungsprozess wird stets wieder neu in den Raum gestellt und „die in klassischen Forschungsansätzen klare Rollenteilung in Forschende und Forschungsobjekt wird aufgehoben, um einem gemeinsamen Erkenntnisprozess Platz zu machen, damit neue, erweiterte Einsichten für die Wissenschaft, aber auch für die Praxis gewonnen werden können“ (Hedderich et al. 2016, 7). Partizipative Ansätze wurden international in verschiedenen Anwendungskontexten und mit unterschiedlichen theoretischen und praktischen Bezügen entwickelt. Da stets mit Co-Forschenden (Einbezug von Menschen, die im Interesse der Forschung stehen) zusammengearbeitet wird, handelt es sich bei partizipativer Forschung nie um ein rein akademisches Unterfangen, sondern immer um ein Gemeinschaftsprojekt, eingebettet in die gesellschaftliche Realität, die es zu erforschen gilt. Das Ziel des Forschungsvorhabens sollte im besten Fall für alle beteiligten Gruppen einen Nutzen bringen (Win-Win-Situation). Partizipative Forschung verfolgt also einen gemeinsamen Erkenntnisprozess mit den an der Forschung Beteiligten und dahingehend einen Gewinn sowohl für die Wissenschaft, als auch für die Praxis (vgl. Reisel et al. 2016). Es besteht die Hoffnung, durch diese Zusammenarbeit Gräben zwischen Wissenschaft und Praxis zu überwinden. Eine weitere Eigenheit partizipativer Forschung ist, dass die Co-Forschenden durch ihren Einbezug in die Prozessschritte einen Lernprozess in Bezug auf ihr Alltagshandeln und die Reflexion darüber durchlaufen. Partizipative Forschung ist sehr flexibel und muss aufgrund des partizipativen Einbezugs der fokussierten Menschengruppe stets dem Gegenstand angepasst werden, dies noch stärker als in anderen qualitativen Ansätzen (vgl. ebd.). Gerade für die Forschung mit Kindern bietet sich aufgrund der Flexibilität der Methode daher der große Vorteil, diese situationsadäquat und kindgerecht auszuarbeiten und anzupassen. Der Forschungsstil verlangt keine spezifischen Methoden, im Prozess können sodann sowohl qualitative als auch quantitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren eingesetzt werden, wobei oberste

Priorität jenen Formaten zukommt, welche einen partizipativen Prozess fördern können (vgl. Hedderich et al. 2016). Die unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten zeigen sich in verschiedenen Projekten, so beispielsweise am Projekt *Lebensgeschichten – Partizipative Biografieforschung (2012-2014)*, welches sich zum Ziel setzte, gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten deren Lebensgeschichten festzuhalten und ihnen die vollständige Kontrolle über Inhalte und deren Veröffentlichung zu geben (vgl. Hedderich, Egloff & Zahnd 2015). Oder an dem vom EBGB, dem Bürgerspital Basel sowie der Universität Zürich geförderten und unterstützten Projekt *Kreativwerkstatt des Basler Bürgerspitals (2013-2017)*, in dessen Zentrum die Planung und Durchführung eines Forschungsprojektes gemeinsam mit den dort lebenden und im 2. Arbeitsmarkt beschäftigten Menschen stand (vgl. Buser-Otzenberger, Egger, Höller, Imholz, Kuhn, Pach & Saladin 2017). Auch das internationale Projekt *Gemeinsam Lernen, Vielfalt Leben (2016-2019)* widmete sich der partizipativen Forschung, wobei im Zentrum des Interessens die individuelle Kindersicht von 4 bis 6-jährigen Kindern auf das eigene Leben stand (vgl. Beitrag Butschi, Hocaoglu, Zanardini, Mettler, Baumann-Santiago & Hedderich in diesem Band).

Allerdings kann partizipative Forschung auch einige Herausforderungen mit sich bringen. So kann je nach Situation Konfliktpotential inhärent sein, Rollendifusität auftreten oder die Schulung der nicht-akademischen Co-Forschenden zu organisatorischen Schwierigkeiten führen. Dessen ungeachtet kann durch Einsatz partizipativer Forschung der Forderung nach Inklusion und Teilhabe auch in der Forschung entsprochen werden (vgl. Hedderich et al. 2016).

Nachfolgend werden zwei partizipative Ansätze, nämlich die Photovoice Methode und der Mosaik-Ansatz, kurz beleuchtet. Diese Ansätze eignen sich insbesondere für die Forschung mit jungen Kindern.

3.1.1 Photovoice

Eine gute Möglichkeit für die methodische Umsetzung partizipativer Forschung mit Kindern bietet das Photovoice-Verfahren. Photovoice ist ein partizipatives Verfahren, bei dem mit visuellen Materialien (z.B. Fotos oder Zeichnungen) gearbeitet wird. Das Verfahren wird hier in seinen Grundsätzen beleuchtet, nicht jedoch in seinen einzelnen Schritten. Es handelt sich dabei um eine Methode, welche vielfältig angewendet werden kann und laut seinen Begründern, Wang und Burris (1997), drei Ziele verfolgt:

Erstens soll das Verfahren Menschengruppen in eine Lage versetzen, in der es ihr Möglich ist, ihre Anliegen abzubilden und zu reflektieren. Zweitens soll die Diskussion der Fotos (aus der Lebenswelt der Beteiligten) einen (kritischen) Dialog initiieren sowie Erkenntnisse über relevante Aspekte generieren. Und drittens soll das Verfahren eine Möglichkeit bieten, Politiker zu erreichen und Einfluss auszuüben (vgl. Wang & Burris 1997).

Dieses Verfahren eignet sich für die Forschung mit Kindern daher, da sie Fotos oder Zeichnungen von den aus ihrer Sicht relevanten Dingen in ihrem Leben machen können, was viel Spaß bereiten kann. Über diese visuellen Dokumentationen wird gemeinsam mit den Kindern in der Gruppe oder Einzeln gesprochen und reflektiert, wodurch Veränderungsprozesse initiiert werden können. Das partizipative visuelle Verfahren zeichnet sich dadurch aus, dass es die Beteiligten in stärkerem Masse in die Datenerhebung und Auswertung miteinbezieht als andere Verfahren aus der Sozialforschung und dass es Prozesse der Selbst-Befähigung und Stärkung (Empowerment) unterstützt. Zudem verfolgt es über den Erkenntnisgewinn hinaus einen praktischen Nutzen (vgl. von Unger 2014).

Die Betrachtung und Auswertung der Fotos in der Gruppe unterscheidet das Photovoice-Verfahren von anderen visuellen Verfahren wie beispielsweise von der Participant Photography und Reflexive Photography (vgl. Allen 2011 & Allen 2012) oder vom Participatory Photo Interview (vgl. Kolb 2008). Denn bei den erwähnten fotobasierten qualitativen Verfahren können zwar die Fotos teilweise auch durch die Teilnehmer*innen selbst aufgenommen werden, die Auswertung erfolgt jedoch nicht partizipativ in der Gruppe, sondern mittels Einzelinterviews durch die akademisch Forschenden (vgl. von Unger 2014). Gemäß von Unger kommt beim Photovoice-Verfahren den Fotos eine Doppelfunktion zu, da sie einerseits die Wirklichkeit visuell dokumentieren, andererseits als Erzählungs- und Diskussionsanreiz wirken.

Für den Fotoauftrag können Leitfragen dienlich sein wie beispielsweise: Fotografiere Dinge, die dir Spaß machen oder die dich glücklich machen, Dinge die dir wichtig sind, Dinge, die du gerne isst etc. (vgl. Rhodes, Hergenrather, Wilkin & Jolly 2008, nach von Unger 2014).

In der Fotografer-Phase werden die Kinder mittels kurzfristigen, aber offen gestellten Aufträgen geführt. Die Offenheit der Aufträge ist enorm wichtig, um keine Foto-Sujets zu suggerieren.

Für die anschließende Diskussion der Fotos finden sich in der Literatur folgende Fragestellungen, die mit dem Akronym SHOWED bezeichnet werden (vgl. ebd.):

- Was siehst du hier? (What do you see here?)
- Was passiert hier wirklich? (What is really happening here?)
- Was hat das mit unserem Leben zu tun? (How does this relate to our lives?)
- Warum existiert dieses Anliegen, diese Situation, diese Stärke? (Why does this concern, situation, strength exist?)
- Wie können wir durch unsere neuen Einsichten gestärkt werden? (How can we become empowered through our new understanding?)
- Was können wir tun? (What can we do?)

3.1.2 Mosaic-Approach

Eine weitere Möglichkeit partizipativ zu forschen bietet die von Clark und Moss (2011) insbesondere für das Forschen mit Kindern im Vorschulalter entwickelte Methode des *Mosaic-Approach* (vgl. auch den Beitrag von Schütz & Böhm). Hierbei handelt es sich um einen multimethodischen Ansatz, der darauf ausgerichtet ist, Kindern auf unterschiedlichen Kommunikationsebenen die Möglichkeit zu geben, sich (nicht ausschließlich verbal) auszudrücken, mitzuteilen und an Forschungsprozessen zu beteiligen. Clark und Moss (2011) betonen, dass eine kompetenzsprechende Haltung gegenüber jungen Kindern wichtig sei, wenn diese als selbstständige Akteure in den Forschungsprozess integriert werden wollen. Daher nennen sie vier Prinzipien, welche die Eckpfeiler des Ansatzes bilden: (Junge) Kinder sind die Experten ihres eigenen Lebens (1). Sie sind geschickte Mitteilende (2), Inhaber*innen von Rechten (3) sowie Sinnstifter*innen bzw. Erschaffer*innen von Bedeutungen (4).

Der Ansatz möchte ein Werkzeug bieten, um Kindern zuzuhören und sie zu verstehen. Er setzt sich indes aus verschiedenen Mosaiksteinen zusammen, die sich schlussendlich zu etwas Größerem, Ganzheitlicherem zusammenfügen.

Beim Mosaic Approach handelt es sich nicht um eine spezifische, konkrete Methode, sondern um begriffliche Entwürfe bzw. um eine Konzeptualisierung des Wortes *Zuhören*. Der Ansatz soll ein Bündel an verschiedenen Methoden bereitstellen, welche auf unterschiedliche Lebenswelten- und Situationen adaptiert werden können und insgesamt dazu dienlich sind, den Kindern – nicht ausschließlich im verbalen Sinne – *zuzuhören* (vgl. ebd.). Junge Kinder kommunizieren oft auf spielerische, artikulierende Weise, wobei die verbale Ausdrucksform mit zunehmendem Alter immer gewichtiger wird. Der Mosaic Approach fördert den verbalen Erfahrungsaustausch unter und mit Kindern durch den Einsatz verschiedener Medien, mit denen sich Kinder selber (auch nonverbal) ausdrücken können (z.B. mittels eines Fotospazierganges, Zeichnungen, Mindmapping etc.) (ausführlichere Infos zur Ausgestaltung und Umsetzung des Ansatzes vgl. den Beitrag von Schütz und Böhm in diesem Band).

3.1.3 Der Einbezug pädagogischer Handpuppen

Auch der Einbezug pädagogischer Handpuppen in die Forschung mit Kindern kann sehr gewinnbringend sein. Durch die spielerische Komponente können Hemmungen zwischen Kind und Erwachsenem teilweise ausgeschaltet werden. Die Puppe dient sozusagen als *Eisbrecher*. Erfahrungen aus eigener Forschung haben gezeigt, dass der Einsatz einer solchen Puppe insbesondere im Prozess des Kennenlernens, auch aber in der Phase, in welcher die Kinder in ihre Rolle als Mitforschende eingeführt werden, hilfreich und fruchtbar sein kann (vgl. den Beitrag Butschi, Hocaoglu, Zanardini, Mettler, Baumann-Santiago & Hedderich in diesem Band). Ebenso bewährt hat sich der Einsatz von Puppen in Interviewsi-

tuationen (vgl. auch Weise in diesem Band). Jedoch muss auch beim Einsatz von Puppen das Bewusstsein vorhanden bleiben, dass die in einer Verstehens-Beziehung liegenden Herausforderungen bestehen bleiben.

In diesem Abschnitt werden einige grundsätzliche Überlegungen dargelegt, sowie aufgezeigt, aus welchen Gründen sich die Puppe in der Kindergruppe positiv einsetzen lässt.

Bereits seit 20 Jahren gibt es die Klappmaulpuppen, sie werden jedoch leider vielerorts nur wenig eingesetzt, obschon sie in zahlreichen Institutionen vorhanden sind (vgl. Möller 2007). Das ist sehr schade, denn die Puppen verfügen über riesiges Potential und können sehr vielfältig eingesetzt werden: im Kindergarten oder in der Schule, in der Mobilisierung von Senioren, beim frühen Spracherwerb, bei der Zahnprophylaxe, bei Präventionsarbeit oder im Konfliktlösemanagement, als Clown im Kinderspital, an Geburtstagen oder wie bei uns, für die Thematisierung von Vielfalt im Rahmen eines Forschungsprojektes. Dabei kann die Puppe diverse Rollen und Funktionen einnehmen (vgl. ebd.). Es ist zentral, sich vorgängig zu überlegen, wie diese Rolle aussehen soll und was mit der Puppe erreicht werden möchte: soll die Puppe die Kinder als Expert*in unterrichten oder doch eher Vorbild oder Freund*in sein. Mit der Puppe kann als erwachsene Person schnell Zugang zur kindlichen Lebenswelt gefunden werden. Gerade wenn die Puppe als Kind auftritt und so zum/zur Freund*in wird, kann sie den Kindern helfen, kann sie trösten, mit ihnen lachen, ihnen vormachen, wie Konflikte gelöst werden können, Regeln erklären, Grenzen setzen, Lieder beibringen oder Geschichten erzählen. Die forschende Person kann sich als Puppe in die Gruppe hineinversetzen und mittels Puppe Gefühle teilen, sowie den Charakter der Puppe flexibel an die Situation anpassen. So kann der*die Puppenspieler*in die Puppe von Lieblingsdingen erzählen lassen und von Dingen, die sie weniger gerne mag oder tut. Mittels Thematisierung dieser Dinge können die Kinder gefragt werden, was sie denn gerne machen oder essen etc. Als Kind und Freund lebt die Puppe ganz im Moment und agiert oft nach dem Lustprinzip und nicht nach der Logik (vgl. ebd.). Diese Nähe zu den Kinderwelten ist insofern wichtig, da die Kinder durch eben diese Nähe und das Spielerische (nicht Behlrende) im Dialog stehen, die Aufmerksamkeit auf die Puppe richten, zuhören und dabei Spass haben. Das Spiel mit der Puppe ermöglicht dem Erwachsenen somit, den Kindern auf einer ganz anderen Ebene zu begegnen, (gerade als Fremde*r) schneller den Zugang zu finden und Dinge (auf eine Weise) thematisieren zu können, die als Erwachsene*r so nicht ganz einfach thematisierbar wären. Dadurch, dass die Puppe Verhaltensweisen, Träume oder etwa dasselbe Lieblingsessen hat, wie dies bei den Kindern beobachtet wird, können die Kinder im Prozess unterstützt werden, sich mit der Puppe zu identifizieren. So wird die Puppe nicht nur zum Vorbild, sondern zur Identifikationsfigur, für welche die Kinder Empathie entwickeln können. Diese Ausführungen weisen auf die Vielfältigkeit von Situationen hin, in denen die Puppe Verwendung finden kann.

Die puppenspielende Person kann auch mit der Puppe in den Dialog treten, was die Situation in vielen Belangen bereichert. So besteht die Möglichkeit, dass zwei widersprüchliche Situationen aufgegriffen werden können, wobei die Puppe den Standpunkt der Kinder vertritt. Auf diese Weise wird es möglich, Dinge anzusprechen oder zu erklären, bei denen ein offener Dialog sonst schwierig wäre. Erwachsene können mit der Puppe streiten, mit ihr nach Lösungen suchen oder mit ihr Dinge klären.

Diesbezüglich betont Möller, dass Kinder es lieben, wenn sie zu Beratenden oder Lehrenden der Puppe werden können und dies zudem das Selbstbewusstsein der Kinder wachsen lasse (vgl. ebd.). Die Kinder zeigen sich oft sehr engagiert, denken mit und entwickeln Lösungsvorschläge. Somit handelt es sich um eine gute Möglichkeit, die Kinder zum aktiven Mitdenken und Reflektieren von Sachverhalten und Verhaltensweisen zu veranlassen. Gemäß Möller gilt es darauf zu achten, welche Fragen die Puppe den Kindern wie stellt. So sollen Fragen zum Nachdenken anregen oder gar auf Forschungsreisen führen, was natürlich in einem partizipativen Forschungsprojekt optimal ist, handelt es sich ja bei den Kindern um Co-Forschende.

4 Fazit

Beim Forschen mit sehr jungen Kindern eignen sich qualitative Methoden besser als quantitative, da sie eine größere Nähe zwischen Forschenden und Beforschten zulassen (Vogl 2015). Zudem bietet eine offene qualitative Methode eher die Möglichkeit, diese mit spielerischen Elementen zu ergänzen (vgl. Rüsing 2006). Es gibt eine Reihe partizipativer Methoden, deren flexible Ausgestaltungsmöglichkeiten es erlauben, Kinder kindgerecht in den Forschungsprozess einzubeziehen. Pädagogische Handpuppen können ergänzend eingesetzt werden und bieten eine gute Möglichkeit, auf spielerische Weise Zugang zu finden. Ebenso können Technologien wie etwa Fotokameras gewinnbringend eingesetzt werden und die Attraktivität des Vorhabens aus Kindersicht erhöhen.

Drei von Rüsing (2006) formulierte Fragen, welche es unter Einbezug des Aspektes kindergerechter Forschung zu stellen und zu beantworten gilt, sollen dieses Kapitel abschließen:

- Stehen die geforderten Fähigkeiten der Methode mit den mitgebrachten Fähigkeiten der Kinder im Einklang (kommunikative und interaktive Kompetenzen, Konzentrationsvermögen)?
- Wie wird die Untersuchungssituation von den Kindern wahrgenommen?
- Wie gestaltet sich die Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten bzw. – im Falle des partizipativen Forschens – der Co-Forschenden?

Kindgerechte Forschung gelingt dann, wenn das Forschungssetting mit den darin enthaltenen Elementen auf die Begegnung und die Zusammenarbeit mit Kindern abgestimmt ist.

Literatur

- Allen, L. (2011): ‚Picture this‘: Using photo-methods in research on sexualities and schooling. *Qualitative Research*, 11(5), 487-504.
- Allen, Q. (2012): Photographs as stories: Ethics, benefits and dilemmas of using participant photography with Black middle-class male youth. *Qualitative Research*, 12(4), 443-458.
- Breuer, F. (2001): Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten. In: Mey, G. (Hrsg.): *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie – Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaft der Technischen Universität Berlin*, Nr. 2001-1, 19-23.
- Buser-Otzenberger, J., Egger, D., Höller, M. Th, Imholz, T., Kuhn, C., Pach, P. A. & Saladin, R. (2017): *Begegnungswelten in der Kreativwerkstatt. Ein Forschungsbericht des Vereins Forschungsgruppe Kreativwerkstatt*. Berlin.
- Christensen, P. & James, A. (2000): *Researching Children and Childhood – Cultures of Communication*. In: Christensen, P. & James, A. (Eds.): *Research with Children*. London, 1-7.
- Clark, A. & Moss, P. (2011): *Listening to young children. The Mosaic approach*. London and Philadelphia.
- Danby S. & Baker C. (1998): ‚What’s the problem?‘ Restoring social order in the preschool classroom. In: Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (Eds.): *Children and Social Competence*. London, 157-186.
- Docherty, S. & Sandelowski, M. (1999): *Interviewing Children. Research in Nursing and Health*, 22, 177-185.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2002): *Interviewing Children and Adolescents*. In: Gubrim, J.F. & Holstein, J.A. (Eds.): *Handbook of Interview Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi, 181-201.
- Fuhs, B. (2000): *Qualitative Interviews mit Kindern – Überlegungen zu einer schwierigen Methode*. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszusammenhänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München, 87-103.
- Hedderich, I., Egloff, B. & Zahnd, R. (Hrsg.) (2015): *Biografie – Partizipation – Behinderung: Theoretische Grundlagen und eine partizipative Forschungsstudie*. Bad Heilbrunn.
- Hedderich, I. (2016): ‚Teilhabe und Vielfalt‘: Herausforderungen einer Weltgesellschaft – Eine Einführung im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Hedderich, I., Zahnd, R. (Hrsg.): *Teilhabe und Vielfalt. Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur internationalen Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Hedderich, I., Graf, E.O., Reisel, M., Reppin, J., Zahnd, R. (2016): *Partizipative Forschung – Inklusion als Lernprozess*. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 22, 2/2016, 6-12.
- Heinzel, F. (2000) (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszusammenhänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/München.
- Heinzel, F. (2012) (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszusammenhänge zur kindlichen Perspektive*. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel.
- Honig, M.-S. (1999): *Forschung „vom Kinde aus“?* In: Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? – Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim/München, 33-50.
- Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (1999) (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? – Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim/München.
- Horner, S. D. (2000): *Using Focus Groups Methods with Middle School Children*. *Research in Nursing and Health*, 23, 510-517.

- Hülst, D. (2000): Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München, 37-55.
- Hutchby, I. & Moran-Ellis, J. (1998): Children and Social Competence, London.
- Irwin, L. G. & Johnson, J. (2005): Interviewing young children: explicating our practices and dilemmas. In: Qualitative Health Research, 15, H. 6, 21-31.
- James, A. & Prout, A. (1990): Constructing and Reconstructing Childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London.
- Kolb, B. (2008): Involving, Sharing, Analysing – Potential of the Participatory Photo Interview. Forum Qualitative Sozialforschung, 9, 3. Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803127> (21.10.2018)
- Lipski, J. (2000): Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim/München, 77-85.
- Mey, G. (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin. Nr. 2003 – 1.
- Möller, Olaf (2007): Große Handpuppen ins Spiel bringen. Technik, Tipps und Tricks für den kreativen Einsatz in Kindergarten, Schule, Familie und Therapie. Münster.
- Moran-Ellis, J. (2014): Agency und Soziale Kompetenz in früher Kindheit. In: Braches-Chyrek, R., Röhrer, C., Sünker, H. & Hopf, M. (Eds.): Handbuch frühe Kindheit. Opladen/Berlin/Toronto.
- Morrow, V. (1999): It's cool... 'cos youn can't give us detentions and things, can you?! In: Milner, P. & Carolin, B. (Eds.): Time to listen to children. London, 203-215.
- Petermann, F. & Windmann, S. (1993): Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In: Marefka, M. & Nauk, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, 125-139.
- Punch, S. (2002): Research with children. The same or different from research with adults? London: Thousand Oaks and New Dehli. 321-341. Online: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568202009003005> (27.10.18).
- Punch, S. (2002b): Interviewing Strategies with Young People – te 'Secret Box', Stimulus Material and Task-based Activities. Children & Society, 16, 45-56.
- Reisel, M., Eglhoff, B. & Hedderich, I. (2016): Partizipative Forschung. In: Hedderich, I., Biewer, B., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 636-644.
- Rhodes, S.D., Hergenrather, K.C., Wilkin, A.M. & Jolly, C. (2008): Visions and voices: Indigent persons living with HIV in the southern United States use photovoice to create knowledge, develop partnerships, and take action. Health Promotion Practice, 9(2), 159-169.
- Rüsing, O. (2006): Kindgerechtigkeit. Ideen zur kindgerechten Forschung. Saarbrücken.
- Shaw, I. (1996): Unbroken Voice – Children, young people and qualitative methods. In: Butler, I. & Shaw, I. (Eds.): A case of neglect? Children's experience and the sociology of childhood. Aldershot, 19-36.
- Smith, A., Duncan, J. & Marshall, K. (2005): Children's perspectives on their learning – exploring methods. Early Child Development and Care, 175(6). 473-487.
- Unger, H. von, (2014): Partizipative Forschung. Eine Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Vogl, S. (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/Basel.
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997): Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. Health Education & Behavior, 24(3), 369-387

Jeanne Reppin

Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern

Ethics is about helping researchers to become aware of hidden problems and questions in research, and ways of dealing with these, though it does not provide simple answers.
(Priscilla Alderson 2005, 29)

1 Einführung

Ethische Gesichtspunkte für das Forschen mit Kindern sind in deutschsprachigen Publikationen noch eher selten explizit thematisiert und finden sich in wenigen und knappen Bemerkungen in kindheitsspezifischen oder allgemeinen Forschungshand- oder Lehrbüchern (vgl. z.B. Bamler, Werner & Wustmann 2010; Flick, Kardoff & Steinke 2015; Friebertshäuser, Langer & Prengel 2013) oder ausführlicher in einzelnen Monografien mit kindheitsbezogenen Forschungsinhalten (vgl. Vogl 2015; Gerarts 2015; Kaack 2017). Im englischsprachigen Raum stellt sich das deutlich anders dar. Hier existiert ein beachtlich intensives Publikationsengagement mit zentralem Fokus auf die Ethik des Forschens mit Kindern. So nimmt beispielsweise die European Early Childhood Education Research Association (EECERA) in ihrer Special Interest Group ‚Young Children’s Perspective‘ insbesondere praktische und ethische Aspekte der Kindheitsforschung in den Fokus ihres länder- (und Europa-) übergreifenden Erfahrungsaustauschs und ihrer Publikationen (vgl. Harcourt, Perry & Waller 2011). Neben Monografien und Sammelwerken, in denen ethische Gesichtspunkte des Forschens mit Kindern ausführlich zur Sprache kommen oder als zentrales Thema unter verschiedenen Blickwinkeln verhandelt werden (vgl. z.B. Richards, Clark & Boggis 2015; Roulstone & McLeod 2011; Farrell 2005; Fraser, Lewis, Ding, Kellett & Robinson 2004), sind in den letzten Jahren leitfadenartig angelegte Praxis-Handbücher für ein ethisch orientiertes Forschungsdesign beim Forschen mit Kindern publiziert worden, die insbesondere auch aufgrund ihrer Reflexionsimpulse mittels konkreter Fragen für Überlegungen vor und während des je eigenen Forschungsvorhabens fruchtbar gemacht werden können (vgl. Sargeant & Harcourt 2012;

Alderson & Morrow 2011). Die englischsprachigen Publikationen eint, dass ihre theoretischen und methodisch-methodologischen Reflexionen, Diskussionen und Empfehlungen in einer intensiven Forschungserfahrung wurzeln.

2 Forschen *mit* Kindern *als* ethische Praxis

Der erste Teil des Beitrags wirft einen Blick auf Ankerpunkte ethischer Praxis für die Forschung mit Kindern. Sie geben in Form von reflektierter Haltung, bindender Gesetze und verbindlicher oder empfehlender institutioneller Richtlinien Orientierung und ein gewisses Maß an Sicherheit in Form von unhintergehbaren Standards, aber nicht mehr als das. In ihnen erschöpfen sich weder alle Fragen noch garantieren sie Antworten für Dilemma-Situationen. Ethik erledigt sich mithin nicht mit dem Vorliegen von Richtlinien. Ethische Reflexion ist uns, wie Alderson im dem Text vorangestellten Zitat hoffnungsvoll und desillusionierend zugleich festhält, hilfreiches Mittel, überhaupt auf verdeckte Fragestellungen und Probleme aufmerksam zu werden und mit ihnen umzugehen, ohne dass uns dabei einfache Antworten und Lösungen erwarten würden.

2.1 Verständnis, Recht und Ethik

Unser Verständnis vom Forschen mit Kindern ist eingebettet in unser Verständnis von Kindern und Kindheit überhaupt. Mit dieser Auffassung bringt Ann Farrell (2005) Überlegungen und Abwägungen rund um das Forschen mit Kindern meines Erachtens auf einen sehr wesentlichen Punkt. Neben den je persönlichen, sozialisationsbedingten Erfahrungen, Einstellungen und Verständnissen zu Kindern und Kindheiten, die es für jede*n Forscher*in zu reflektieren gilt (vgl. David, Tonkin, Powell & Anderson 2005), wird hier insbesondere die Perspektivenverschiebung resp. -Erweiterung im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Kindheits-Verständnis angesprochen. Diese bewegt sich von der Kindheit als Zustand des Werdens, in dem das Kind als v.a. abhängig, bedürftig, inkompetent, unreif und unfertig begriffen wurde, vermehrt hin zu einem Verständnis von Kindern als anerkannt Seienden, kompetent Agierenden und Mitgestaltenden ihrer Lebenswelten und zu einem Verständnis von Kindheit als etwas je Hervorgebrachtes (vgl. Dockett, Einarsdottir & Perry 2011; Farrell 2005; Smith 2011; Honig 1999; für einen weitergreifenden Überblick zu Kindheitsbildern und Forschungsperspektiven vgl. z.B. Kellett, Robinson & Burr 2004; Langston, Abbott, Lewis & Kellett 2004; Schultheis 2016; Andresen & Hurrelmann 2010 sowie Butschi & Hedderich in diesem Band). Damit ist ein Diskurs berührt, in den sich der Beitrag aber nicht weiter einzumischen beabsichtigt, als mit der ‚weichen‘ Begriffswahl ‚Perspektivenverschiebung resp. -Erweiterung‘ im vorgängigen Satz indirekt in

Anerkennung der Komplexität schon geschehen ist: weder ist der Entwicklungspsychologie als auch der Erziehungswissenschaft eine ausschließlich individuumszentrierte und mithin soziokulturelle Belange vernachlässigende Perspektive auf die Entwicklung des Kindes zuzuschreiben, wie z.B. das Werk Vygotskijs deutlich macht, noch versteht sich die kindheitssoziologische Sicht, wenngleich sie als Gegenkonzept zur Sicht des Kindes als Entwicklungswesen entworfen wurde, als ein die Entwicklungsbedingungen des Kindes negierender Ansatz. Die Anerkennung des Kindes als hervorbringenden, mitgestaltenden Akteurs bedeute nicht die Aberkennung des Umstandes, dass Kinder in Abhängigkeitsverhältnissen stehen und eine besondere Vulnerabilität besitzen. Vielmehr gehe es darum, Abhängigkeit und Akteur-Sein (Agency) nicht als gegensätzliche Konstruktionen von Kindheit zu begreifen, sondern sowohl der Abhängigkeit von Kindern Rechnung zu tragen als auch ihre Handlungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsfähigkeit als Akteure zu akzeptieren und zu respektieren (vgl. Smith 2011; Gerarts 2017; für einen (kritischen) Überblick zum Agency-Konzept und eine differenzierende Weiterentwicklung siehe Bollig & Kelle 2014). Entsprechend der jeweiligen Sicht auf Kinder und Kindheit hatten und haben Kinder auch innerhalb von Forschungssettings unterschiedlichen Status, der vom unwissenden Objekt, das ungefragt und im Extrem sogar unwissentlich ‚beforscht‘ wurde und dessen Gefühle und Ansichten als unzuverlässig gar nicht erst erfragt werden, über das Kind als bewusstem und informiert um Einwilligung gebetenem Subjekt innerhalb erwachsenen-bestimmter Settings hin zu Kindern als aktiven und mitentscheidenden Teilnehmenden. Generell ist eine Verschiebung der Betrachtung von Kindern als Objekten von Untersuchungen hin zu Akteuren innerhalb der Herstellung von Wissen zu beobachten (vgl. Alderson 2004; Jones 2004). Davon wird im zweiten Teil des Textes noch differenzierter die Rede sein.

Forschung, die Kinder als soziale Akteure begreift und Kindheit als etwas, das mittels (strukturell gerahmter) Praktiken entsteht, ist schon rein sinnlogisch dazu verpflichtet, das, was Kinder (wie) tun und was sie (wie) meinen, in den Blick nehmen zu wollen. Zugleich kann und sollte dies ebenso als eine ethische Prämisse für die Forschung gelten, in deren Fokus Themen stehen, die unmittelbar oder mittelbar mit den Lebenswelten von Kindern zu tun haben, die nicht zuletzt ihre Verankerung auch in der UN-Kinderrechtskonvention findet. In dieser ist die Anerkennung von Kindern als eigenständige Individuen sowie deren Recht, eine Meinung zu haben und diese äußern zu dürfen, rechtlich festgeschrieben (vgl. Vereinte Nationen, UN-KRK 1989, Art. 12).

Das Recht der Kinder, ihre Meinung zu allen sie betreffenden Belangen zu äußern, impliziert auf der anderen Seite die Pflicht der Erwachsenen, diese Ansichtsäußerungen zur Kenntnis zu nehmen und zu berücksichtigen. Das Prinzip der Kinder als Träger eigener Rechte korrespondiert mit dem Prinzip der Erwachsenen als Verantwortungs- resp. Pflichtenträger*innen. Dieses Verantwortungsprinzip

schließt Forscher*innen ein (vgl. Maywald 2017; Dockett et al. 2011; Harcourt & Conroy 2011).

Während im Originaltext der UN-KRK von 1989 die (für ein Alter unter acht Jahren definierte) frühe Kindheit keine explizite Erwähnung findet, wurde dieses Versäumnis mittels eines Kommentars (General Comment No. 7, veröffentlicht 2006, vgl. Office of the High Commissioner for Human Rights 2006) behoben, welcher festschreibt, dass Artikel 12 der UN-KRK sowohl für ältere als auch für jüngere Kinder Geltung hat (vgl. Smith 2011; Maywald 2017).

So ist neben dem persönlichen und professionellen Kindheits- (und Selbst-) Verständnis hinsichtlich einer Ethik des forschenden Tuns zum einen auf die rechtlich zu garantierenden Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte der UN-KRK mit ihrer grundlegenden Definition des Kindes als eigenständiger Rechtspersönlichkeit zu verweisen. Daneben regeln die Datenschutzgesetze (Un-)Zulässigkeiten bezüglich Erhebung, Aufbewahrung, Weitergabe und Veröffentlichung wissenschaftlicher Daten (vgl. Hopf 2015; Gläser & Laudel 2006).

Diese rechtlichen Aspekte von ethischer Relevanz sind, neben weiteren, ebenfalls Bestandteil diverser Ethik-Kodizes mit handlungsleitenden Richtlinien für die jeweilige Profession und Forschungsrichtung. Dem aus der grausamen Erfahrung von Forschungspraktiken während der NS-Diktatur und des Zweiten Weltkrieges resultierenden Nürnberger Kodex von 1949 (vgl. Mitscherlich & Mielke 1960) folgten in den kommenden Jahrzehnten weitere, die medizinische und biomedizinische Forschung betreffende Ethikrichtlinien als auch die Entwicklung der Disziplin der Bioethik (vgl. Alderson & Morrow 2011; Farrell 2005). Medizinethische und bioethische Richtlinien sind Orientierung und Basis für nachfolgende Entwicklungen sozialwissenschaftlicher Ethikrichtlinien, welche von Universitätsfakultäten und/oder Fachgesellschaften und Berufsorganisationen, so z.B. von der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS), dem Berufsverband Deutscher Soziologen (BDS) und der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) erarbeitet wurden.

Das Für und Wider institutionalisierter ethischer Regelungen wird v.a. dahingehend diskutiert, dass sie aufgrund ihrer ursprünglichen Anlehnung an medizinische und vorwiegend quantitative Forschung für die qualitative Sozialforschung, wie sie z.B. in der Erziehungswissenschaft und Soziologie stattfindet, als zu starr wahrgenommen werden (vgl. Miethe 2013). Groundwater-Smith, Bottrell und Dockett (2015, 41f.) unterscheiden zwischen Institutions- und Situationsethik und machen deutlich, dass die institutionell vorgegebenen Ethikrichtlinien wesentliche Orientierung und Basis sind, aber längst nicht auf alle im Forschungsprozess auftauchenden Fragen und Entscheidungsnotwendigkeiten in Dilemma-Situationen eine Antwort oder Leitlinie bereithalten, und Forscher*innen sich daher auf ihre ethische Alltagspraxis stützen müssen. Sie plädieren damit für die Anerkennung der kontextspezifischen Natur von Forschung überhaupt und

betonen die Notwendigkeit für Forscher*innen, Ethikreglemente innerhalb des gegebenen Kontextes zu interpretieren. Hier ist (erneut) der Aspekt der Reflexion angesprochen, von dem sich sagen lässt, dass er sich – genannt oder implizit – als Schlüsselbegriff durch den gesamten Beitrag zieht. Auch Jones (2004, 115) legt einen wesentlichen Fokus auf die Reflexivität innerhalb von konkreten Situationen, wenn sie sagt, dass es in Projekten, in denen Kinder involviert sind, einer Analyse des Erwachsenen-Selbst als Forscher*in und der Hinterfragung von Theorie und Prämissen bedarf sowie der Fähigkeit, zugleich in eine Situationsdynamik involviert zu sein als auch diese während des Involviertseins bereits zu reflektieren. Kritische Reflexion muss also vor, während und nach der Interaktion stattfinden. Das gilt selbstverständlich für jede Forschung, aber bei der Involvierung von Kindern ist das der Forschung generell innewohnende Machtungleichgewicht insbesondere auch in Hinsicht des Generationsgefälles und damit wiederum auch in der speziellen Brisanz sonstiger, z.B. struktureller, Machtungleichheiten zu vergegenwärtigen. Miethe (2013), die das Phänomen der situativen Ethik in Anlehnung an Guillemin und Gillam (2004) als ‚ethisch bedeutsame Momente‘ beschreibt, unterstreicht, dass es für ein Handeln, das einer solchen Flexibilität und Selbstreflexivität bedarf, erforderlich sei, „dass die Forschenden in sich selbst ethische Grundwerte verinnerlicht haben, die es ihnen ermöglichen, in schwierigen Situationen situativ ethisch verantwortlich gegenüber den Untersuchten und sich selbst zu handeln“ (943).

2.2 Forschenswert und Forschungs-Wert

Noch ein Wort zu Terminologie und Verortung. Auf eine Ausführung zur Unterscheidung der Begriffe und Konzepte Kindheitsforschung ‚versus‘ Kinderforschung, die in der deutschsprachigen Literatur z.T. praktiziert und diskutiert, im englischsprachigen Raum hingegen weniger thematisiert wird, und damit auch zur Unterscheidung von lebensweltlichen und alltagssoziologischen Zugänge wird in diesem Beitrag ebenso verzichtet wie auf die Verortung innerhalb konkreter Bereiche sozialwissenschaftlicher Forschung. Die hier verhandelten Themen werden für gleichermaßen relevant und gültig erachtet, ganz gleich mit welchem Ansatz unter welchem Dach mit Kindern geforscht wird. Der Begriff ‚Kindheitsforschung‘ versteht sich, wo er in diesem Text benutzt wird, daher in diesem indifferenten, weiten Sinne.

Die Frage nach der Ethik in der Kindheitsforschung betrifft bereits die Frage, welche Forschung es wert ist, durchgeführt zu werden. Die für jede Forschung geltende Forderung, dass sie „nicht willkürlich und unnötig“ (Mitscherlich in Mitscherlich & Mielke, 1960, 272) sein darf, wie dies bereits in Punkt zwei des Nürnberger Kodex von 1949 als Prinzip des legitimen Tuns festgeschrieben wurde, gilt allgemein als leitender Konsens. Darüber, was innerhalb der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung legitim ist, beforscht zu werden – und wer das

bestimmen darf –, divergieren die Meinungen. Während Munford & Saunders (2001, zitiert in Smith 2011) der Meinung sind, dass Neugier und Erkenntnisinteresse seitens der Forscher*innen nicht für eine Legitimation zu forschen genügen, sondern dass Forschende aufzeigen müssen, dass ihre Arbeit das Potential hat, das Wohlbefinden der Teilnehmenden zu erhöhen, gibt Smith selbst zu bedenken, dass aus zunächst einfacher Neugier heraus Forschungsprojekte hoher Qualität entstehen können. Sie plädiert aber nichtsdestotrotz dafür, bei ressourcenkompetitiven Entscheidungen jene Projekte mit dem Potential einer Verbesserung des Wohlbefindens von Kindern höher zu gewichten (vgl. Smith 2011, 17). Wobei hier noch nicht abschließend geklärt ist, auf das Wohlbefinden welcher Kinder sich das zu beziehen hat. Hier ist also die Frage angesprochen, ob Forschung mit Kindern legitimiert ist, wenn die *teilnehmenden* Kinder von den Ergebnissen der Forschung, resp. deren (allfälliger) Auswirkungen selbst nicht mehr direkt profitieren, weil sie beispielsweise bis zum Vorliegen der Ergebnisse und/oder gar dem Eintreten ergebnisbasierter Veränderungen längst in andere Settings als jene, auf die der Forschungsfokus gerichtet war, gewechselt sind. Entscheidend für die diesbezügliche Abwägung kann zum einen die Bedingung erachtet werden, dass die (informiert und freiwillig) teilnehmenden Kinder innerhalb des Forschungsprozesses selbst in ihrem Wohlbefinden nicht beeinträchtigt werden. Dies würde sich (personübergreifend) an der advokatorischen Ethik orientieren, die bei Entscheidungen über ein auf die Zukunft gerichtetes Handeln das Recht auf Wohlergehen und Befriedigung im gegenwärtigen Moment einbezieht, wie Schleiermacher oder Korczak es formulieren (vgl. Brumlik 1992). Zum anderen ist in Betracht zu ziehen, dass bereits der Umstand, wahrzunehmen, dass das eigene Sein, Empfinden und Tun und die eigene Meinung von ernsthaftem – und auch den teilnehmenden Kindern gegenüber zu begründenden – Interesse sind, eine positive Auswirkung auf das Wohlbefinden, Selbstvertrauen und die Kompetenz der teilnehmenden Kinder haben kann (vgl. Sargeant & Harcourt 2012, mit Bezug auf Limber & Flekkoy 1995). Es gilt hier also zu unterscheiden zwischen den Auswirkungen der Forschungsergebnisse und den Auswirkungen des Forschungsprozesses. Kritisch hierzu äußert sich Alderson (2005). Sie vertritt die Ansicht, dass ein möglicher, aber nicht vorhersagbarer oder garantierbarer Nutzen nicht in einen Kosten-Nutzen-Abgleich einbezogen werden sollte. Der Hauptnutzen von Forschung mit Kindern käme in der Regel (neben den Forscher*innen) Kindern in der Zukunft zugute, und deshalb müsse sich die Entscheidung, ob ein Projekt wert sei, durchgeführt zu werden, an der Abwägung zwischen dem potentiellen Nutzen für nachfolgende Kinder und den potentiellen Risiken für die an der Forschung beteiligten Kinder orientieren. Es gelte daher auch aufgrund dieser Unbestimmbarkeiten, auf der einen Seite Kosten und Risiken so gering wie möglich zu halten und auf der anderen Seite keine noch unbekanntes resp. unsicheren möglichen Nutzenaspekte zu versprechen, um Kinder und deren Eltern für eine Teilnahme

zu überzeugen. Deshalb sei es angebracht, die Frage, ob ein Forschungsprojekt wert sei, durchgeführt zu werden, umzuwandeln in die Frage, welchen Nutzen man sich vom Projekt für Kinder in Zukunft erhofft und ob dessen Erreichung die Kosten und Risiken des Projektes rechtfertigen. Alderson & Morrow (2011, 26f.) empfehlen, generell eher von *erhofftem* Nutzen statt von Nutzen zu sprechen. Sie halten dies für ehrlicher und der jeder Forschung innewohnenden generellen Ungewissheit entsprechender. Nicht geklärt ist damit, was konkret als (potentieller) Nutzen im Sinne gesteigerten Wohlergehens anzuerkennen ist und wer (alles und mit welchem Gewicht) darüber zu entscheiden hat. Sind eine auf Basis von Kindersichtweisen veränderte Betreuungs- oder Unterrichtspraxis, Spiel- und Unterrichtsmaterialien, eine veränderte Stadtquartiergestaltung, veränderte Anhörungspraxen in familienrechtlichen und familienunterstützenden Settings von anerkennbarem Nutzen? Hier scheint die Antwort leicht zu fallen. Wie steht es mit der Abwägung des Nutzens von Forschungsergebnissen, die solch handlungspragmatische zeitnahe Auswirkungen nicht aufweisen resp. nicht auf eine Hinführung zu solchen angelegt sind, die aber (potentiell) zu einer Veränderung, Erweiterung von Sichtweisen innerhalb eines Diskursfeldes zu Kindern betreffenden Themen beitragen? Soweit zu Fragen auf der Nutzenseite.

Unter Risiken wird innerhalb der Sozialforschung v.a. Unbehagen unterschiedlichen Ausmaßes, z.B. in Form von Stress und Ängsten, Ärger, Enttäuschung, Beschämung oder Re-Traumatisierung verstanden. Diese Aspekte können einerseits durch die mögliche Sensibilität beforschter Themen selbst oder das Auftauchen (nicht direkt befragter) sensibler Themen innerhalb einer durch Zuhören, Offenheit, Vertrauen geprägten Forschungssituation hervorgerufen werden. Zum anderen sind sie gebunden an die Art und Weise der Ausgestaltung des Forschungssettings, der Forschungsbeziehung und an die reflexive Sensibilität der Forscher*in. Dass für letztere Vielschichtigkeit zu wünschen und Fragilität anzunehmen ist, zeigt das folgende schlichte Beispiel. Die Entscheidung, Kinder in von ihnen gewählten Gruppen/Paaren zu involvieren (z.B. in einem Interview), ist hinsichtlich der gewährten Wahlmöglichkeit und erhöhten Stärkeposition sinn- und rücksichtsvoll. Sie kann jedoch zugleich durch eine unachtsame Formulierung, wie die Aufforderung, dafür seine*n Freund*in (oder mehrere) auszusuchen, Stress und Scham bereiten, wenn ein Kind meint, keine Freund*innen zu haben.

Groundwater-Smith et al., die von dem vorgenannten Fall berichten (vgl. 2015, 48), halten es generell für schwierig, potentielle Risiken resp. Schäden vorab zu definieren, da es oft individuell sei, was als Schaden wahrgenommen wird.

Es lässt sich also zunächst die Vorgabe festhalten, die Forschungslegitimität an einen Nutzen im Sinne einer ergebnisbasierten potentiellen Erhöhung des Wohlergehens von (teilnehmenden und/oder zukünftigen) Kindern und den bestmöglichen Ausschluss resp. die Geringhaltung potentiellen Schadens zu knüpfen. Diese ist im Kern i.S. ihrer Unhintergebarkeit konkret, und sie ist zugleich an

ihren Rändern offen, was das Fassen (die Definition) von Wohlergehen und Schaden anbetrifft, wie vorgängig beschrieben wurde. Orientiert an dieser Vorgabe ist zunächst die Themenwahl i.S. des Forschungsinhalts zu reflektieren. Das jeweils fokussierte Thema ist auf den potentiellen Nutzen und die dazu in Abwägung zu bringenden potentiellen Schäden so weit wie möglich zu befragen. Hierzu gehört neben der Klärung des eigenen Forschungsziels auch, sich mögliche verdeckte Ziele zu vergegenwärtigen. Gemeint ist hier zum einen die Notwendigkeit, sich darüber bewusst zu sein, dass Ziele, Werte, Blickrichtungen der Forschenden bei der Hervorbringung der Ergebnisse relevant sind. Zum anderen betrifft dieser Reflexionsaspekt Vergegenwärtigungen im Zusammenhang mit Auftrags-/Geldgebern und institutionellen Rahmungen. Das bedeutet beispielsweise die persönliche und institutionelle Klärung, innerhalb welcher Rahmungen man aufgrund ethischer Überlegungen z.B. überhaupt bereit und legitimiert ist zu forschen (vgl. z.B. DGfE, Ethikkodex, Paragraph 1, Abs. 3). Innerhalb des Forschungsrahmens, in dem man involviert ist, gilt es sensibel dafür zu sein, ob Forschungsberichte in einer dem Auftraggeber/der verantwortenden Institution dienlichen Weise erwartet werden und in jedem Fall mittels einer ‚Freedom to Publish‘-Übereinkunft die Veröffentlichungsmöglichkeit der Ergebnisse zu garantieren, um vorzubeugen, dass ‚nicht ins erwartete Bild passende Ergebnisse‘ von der Veröffentlichung ausgeschlossen werden (vgl. Alderson 2005).

Ethische Überlegungen hinsichtlich der Forschungsinhalte betreffen selbstredend auch den Aspekt des Ausschlusses oder der Vernachlässigung von Themen, also die Frage der Legitimation des *Nichterforschens* von Facetten kindlichen Lebens und kindlicher Lebenswelten. Zum einen ist, wie z.B. Smith (2011) und Farrell (2005) deutlich machen, die Nichtbeachtung von Themen – im Sinne einer unbewussten Nicht-Hinwendung oder von einer bewussten Abkehr – durch dominierende Kindheitsauffassungen bedingt. Zwei Beispiele: Die Auffassung über die Vulnerabilität und Abhängigkeit von Kindern kann in der berechtigten Absicht, Kinder zu schützen, zugleich dazu führen, dass Kinder mit Wissen über sensible Themen (z.B. elterliche Trennung, Gewalt, Vernachlässigung, Betreuung, Flucht) nicht zu ihren Erfahrungen und Perspektiven befragt werden, weil das Forschen dazu als zu risikohaft und/oder zu schwierig eingeschätzt wird. Hier stehen sich der Schutz des Kindes (als Konsequenz der nicht absehbaren Gewährleistung des Prinzips des Nichtschadens) und das Recht des Kindes, zu den es betreffenden Lebensaspekten gehört zu werden, gegenüber (vgl. auch Groundwater-Smith et al. 2015; Gerarts 2017; Jones 2004 sowie den Beitrag von Weise, Lempp und Morys in diesem Band). Walsh (2005) verweist im Zusammenhang ihrer Untersuchungen zu Missbrauch und Vernachlässigung auf die Herausforderungen hinsichtlich methodologischer Komplexität, ethischer Dilemmata und Sicherheitsabwägungen, welche im Rahmen der Erforschung sensibler Themen besonders hoch sind. Maywald (2017) unterstreicht grundsätzlich die gemeinsame rechtliche Verankerung von

Kindeswohl (Art. 3) und Kindeswille (Art. 12) innerhalb der UN-KRK: „Ein an den Rechten des Kindes orientiertes Kindeswohl schließt die Berücksichtigung des Kindeswillen ein“ (331).

Groundwater-Smith et al. (2015) räumen mit Graham und Fitzgerald (2012) Bedenken ein, Kinder und junge Erwachsene allein auf der Basis potentieller Risiken aus der Forschung herauszuhalten, und plädieren dafür, dem potentiellen Nutzen der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen mehr Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. auch Richards et al. 2015). Anders gelagert, aber nicht weniger brisant ist der Umstand, dass gewisse Themen gar nicht erst ins Blickfeld geraten, weil sie nicht der Kindheitsauffassung der Forschungs-Community entsprechen. Dies ist eine Kritik, auf die Smith (2011), mit Verweis auf Woodhead (2005) am Beispiel der ökonomischen Aktivität von Kindern verweist, der von westlichen Forscher*innen keine Beachtung geschenkt wird, weil sie Kindheit als eine Zeit der Unschuld, des Spiels, der Bildung und erhöhter finanzieller Ausgaben betrachten, obgleich Millionen von Kindern einschließlich junger Kinder durch ihre Arbeit zur Ökonomie beitragen (vgl. dazu auch den Beitrag von Egli in diesem Band).

Zum anderen sind hier aber auch rahmen- und ressourcenbedingte (finanzielle und/oder zeitliche) Beschränkungen in den Blick zu nehmen. Solche können mit sich bringen, dass z.B. keine Längsschnitterhebungen konzipiert werden, selbst wenn ein solches Setting dem Erkenntnisinteresse/der Fragestellung als am angemessensten erkannt wurde. Sie können auch bewirken, dass gewisse Stimmen nicht zu Gehör gebracht werden, weil beispielsweise die Mittel für fremdsprachige Befragungen und dem sich daraus ergebenden Mehraufwand im Rahmen der Interpretation der Daten nicht zur Verfügung gestellt werden (können). Das kann entweder bedeuten, dass mithin ganze Themenkomplexe aus diesen pragmatischen Erwägungen trotz ihrer erkannten Relevanz nicht beforscht werden (können), oder dass Themen zwar untersucht, aber bestimmte Personengruppen aus dieser Untersuchung von vornherein ausgeschlossen bleiben. Die enge Kopplung von beforschten Themen und einbezogenen Personen(gruppen) wird hier wiederholt sogleich deutlich. Gemäß Alderson (2005) sollten Forschungsprojekte deshalb generell danach befragt werden, ob das Sampling fair ist, d.h. zu reflektieren, ob bestimmte Gruppen besonders stark oder besonders selten oder gar nicht involviert sind.

Unter den Aspekt der strukturell bedingten thematischen Einschränkungen und Ausschlüsse gilt es auch zu subsummieren, dass Forschungsvorhaben, die ein qualitatives und offenes Vorgehen favorisieren, um sowohl das (konkretisierte) Forschungsthema als auch den Forschungsverlauf im Feld selbst mit den Teilnehmenden zu entwickeln, nach wie vor Schwierigkeiten haben, durch die Vergabe von Forschungsgeldern unterstützt resp. überhaupt ermöglicht zu werden. Dockett et al. (2011) fassen dies als Folge des Trends zur Forderung nach evidenz-basierter Forschung wie folgt zusammen: “In many current research contexts, the

call for evidence-based research ... has been translated into calls for large-scale, randomized trials, diminishing the respect accorded to participatory research guided by children" (72), (vgl. auch Aliu & Bühler 2018).

Und damit ist ein weiterer ethisch relevanter Aspekt hinsichtlich der Themenwahl angesprochen, diesmal im Sinne des Forschungsprozesses. Das heißt, an dieser Stelle ist die Frage relevant, wer auf welche Weise und in welchen Kooperationen das jeweils konkrete Forschungsthema festlegt. Darin eingeschlossen ist die unmittelbare Verknüpfung von Partizipation und Forschungsethik, die Smith zugespitzt auf den Punkt bringt, wenn sie fragt, zu welchem Grad eine Forschung, die nicht partizipativ ist, überhaupt als ethisch bezeichnet werden kann (vgl. Smith 2011, 14). (Ab) Wann aber ist Forschung mit Kindern partizipativ? Wenn Kinder von der Themenfindung an bis zur Veröffentlichung eine beratende/mitgestaltende/entscheidungsstragende Rolle innehaben? Wenn sie dies zu unterschiedlichen Forschungsphasen in unterschiedlicher Weise haben? Obgleich die Forderungen als auch die Anstrengungen zunehmen, Kindern in allen Aspekten des Forschens – von der Themenfindung bis zu Auswertung und Veröffentlichung – Partizipation zu gewähren und methodisch zu ermöglichen, kennzeichnet die meisten Forschungen bis anhin die Tendenz, dass Kinder eher in Teilbereichen des Forschungsprozesses entscheidungswirksam mitgestaltend sind (vgl. Dockett et al., 2011). Susan Groundwater-Smith, Sue Dockett und Dorothy Bottrel sind in der partizipativen Forschung mit Kindern engagiert und reflektieren diese methodisch und methodologisch. Sie haben auf Basis und in Anlehnung an bereits bestehende Typologien (so die ‚Partizipationsleiter‘ von Hart 1992, deren Neuausrichtung (der partizipativen Stufen) im Sinne einer De-Hierarchisierung durch Treseders 1997, die an der Erwachsenenrollen ausgerichteten Ebenen von Shier 2001 und Lansdown's Drei-Ebenen-System 2005) ein Modell entwickelt, das für die verschiedenen Phasen eines Forschungsprojektes differenzierte Formen von Partizipation für verschiedene – bezüglich des Ausmaßes und der Verantwortung graduelle – Partizipationstypen beschreibt und sich als gute Konsultationsquelle für Überlegungen rund um die Planung von Forschung mit Kindern anbietet (vgl. Groundwater-Smith et al. 2015, 66f.). Die Autorinnen geben zugleich zu bedenken, dass Partizipation nicht als alles oder nichts-Phänomen gesehen und behandelt werden sollte, sondern dass es verschiedene Abstufungen und Formen der Partizipation geben könne und dürfe. Zudem sei partizipative Forschung ihrer Meinung nach nicht per se besser als andere Forschung, sondern habe dies über ihre jeweilige gute Forschungsqualität zu zeigen (vgl. ebd.).

Bevor nachfolgend im zweiten Teil des Beitrags die die Forschungsqualität mitbestimmenden konkreten ethischen Wegmarken und Herausforderungen entlang des Forschungsverlaufs betrachtet werden, hier noch ein Blick gewissermaßen voraus. Nach den Überlegungen, was in Betracht gezogen werden muss bei der Bestimmung, was *forschenswert* sei, soll an dieser Stelle noch der *Forschungs-Wert*

zur Sprache kommen. In Ländern mit bereits intensiver Erfahrung mit partizipativ ausgerichteter Kindheitsforschung wird zum einen angemahnt, dass Forschungsergebnisse weiterhin weitgehend ignoriert werden oder letztlich nicht viel an Veränderungen mit sich bringen. Dies müsse bei zukünftigen Forschungen mitbedacht werden, und es sei in Anstrengungen zu investieren und von vornherein mit einzuplanen, Forschungsergebnisse breit/er bekannt zu machen (vgl. Alderson & Morrow 2011; Alderson 2004). Gleichzeitig werden Mahnungen vor einem ‚Overload‘ oder ‚Burnout‘ kinderperspektivenbasierter Forschung laut. Bei aller zu begrüßender Einsicht in die Notwendigkeit und Wichtigkeit des aktiven Einbezugs von Kindern in die Forschung sei im Bewusstsein, dass jede Forschung ein Eindringen in das Alltagsleben der Beteiligten ist, zu vermeiden, Kinder wieder und wieder zu denselben Themen zu befragen. Zudem sollten sie nicht in Forschung involviert werden, die das Ziel haben, schon Bekanntes zu bestätigen (vgl. Sargeant & Harcourt 2012; Morrow 2005). So ist neben dem bereits angesprochenen potentiellen Zuwenig an Forschung (Ausschluss von Themen, Gruppen ...) auch ein (potentielles) Zuviel von ethischer Relevanz (vgl. Alderson & Morrow 2011). Es gelte zu überblicken, was es zu welchen Themen bereits Vielfältiges und Aussagekräftiges gebe und nicht einfach mehr desselben zu produzieren, sondern fortzuschreiten und es zum Thema der Forschung zu machen, herauszufinden, wie innerhalb von Institutionen, Organisationen und Strukturen den auf Kindersichten basierenden Forschungsergebnissen tatsächlich Rechnung getragen werden kann. (vgl. Alderson & Morrow 2011; Morrow 2005) So sieht Morrow die inzwischen größte ethische Herausforderung darin, „not only to get adults to listen, but to act upon what they hear“ (ebd., 162). Im Beitrag von Muri & Simoni in diesem Band findet sich eine beispielhafte Entsprechung für diese Forderung.

3 Ethische Praxis *beim* Forschen mit Kindern

Nachdem im ersten Teil des Beitrags grundlegende Ankerpunkte für eine ethisch zu nennende Forschung mit Kindern aufgezeigt wurden, werden nachfolgend Aspekte konkreter Umsetzungen im Sinne von Wegmarken sowie einige der ihnen innewohnenden Herausforderungen betrachtet.

3.1 Information und informierte Einwilligung

Wenngleich es insgesamt noch eher die Ausnahme ist, dass Kinder am gesamten Forschungsprozess mitwirken, kann dennoch auf die Tendenz der Zunahme von Forschungsprojekten verwiesen werden, in denen Kinder auch in die Themenfindung und Konzeptualisierungen einbezogen sind. Wenn dies nicht möglich

scheint, ist über die Möglichkeit einer Pilotphase zu entscheiden, um das Vorhaben gemeinsam mit Kindern zu prüfen oder ein Design zu entwickeln, das generell noch Entwicklungs- resp. Modifizierungsmöglichkeiten offenhält (vgl. Sargeant & Harcourt 2012).

In jedem Fall jedoch sollen nicht nur die Forscher*innen, sondern auch die Kinder an der Erforschung des Themas Interesse haben und es als wichtig zu beforschen einschätzen. Um einer Teilnahme an einem Forschungsprojekt zuzustimmen oder diese abzulehnen, müssen Kinder über alle wesentlichen Informationen verfügen. Auf die (generelle) Problematik, dass es nicht immer von Beginn an möglich ist, Information in Vollständigkeit und absoluter Offenheit zu garantieren, weisen Gläser & Laudel (2006) unter verschiedenen Aspekten hin. Je offener die Forschung angelegt ist, desto weniger genau können anfängliche Informationen sein, da z.B. die konkrete Fragerichtung und das Design sich erst im Verlauf (weiter) entwickeln. Darüber hinaus bestehe die Möglichkeit, dass Informationen nicht ganz verstanden oder verschieden interpretiert werden als auch, dass Informationen mit „Zugeständnissen an den Wahrnehmungs-, Interpretations- und Werthorizont der untersuchten sozialen Gruppe“ (ebd., 52) verbunden sind (vgl. auch Hopf 2015). Um zu gewährleisten, dass die Information über das Ziel der Forschung das Verhalten der Teilnehmenden nicht beeinflusst aber dennoch wahr ist, empfehlen Gläser und Laudel die Verwendung von eher abstrakten Formulierungen und betonen, dass die Frage, welche Informationen eine ausreichende Grundlage für eine informierte Einwilligung darstellen, keinesfalls leicht zu beantworten sei.

Gemäß Harcourt & Conroy (2011) mache die Bemühung um die Einwilligung der Kinder häufig den Eindruck eines eiligen Prozesses, bei dem letztlich wenig Gewicht darauf gelegt werde, ob Kinder tatsächlich in die Lage versetzt werden, eine informierte Entscheidung darüber zu treffen, ob sie am Projekt teilnehmen wollen. Forscher*innen hätten aber sicherzustellen, dass Kinder adäquat informiert und befähigt werden, eine solche Entscheidung vorzunehmen. Das heißt konkret, Kindern soll ‚das Warum, Was, Wann, Wo und Wer‘ erklärt werden. Wenn sie nicht selbst in die Themenfindung involviert waren, sollten die Forscher*innen ihnen mitteilen, was sie interessiert und warum sie denken, dass es wichtig ist, das zu erforschen. Den Kindern soll erläutert werden, was auf sie zukommt, was von ihnen erwartet wird, welches Vorgehen also geplant ist (z.B. Beobachtung, Interviews, Gruppengespräche, Videoaufnahmen durch die Forscher*innen oder von ihnen, Fotografieren, Zeichnen o.ä.). Mögliche Risiken/Probleme sollen besprochen werden. Es soll darüber Auskunft gegeben werden, ob geplant ist, dass die Kinder an der Analyse und/oder Veröffentlichung beteiligt werden, resp. wie und wann ihnen die Ergebnisse bekannt gemacht werden. Den Kindern soll eine realistische Vorstellung ermöglicht werden von der Anwesenheit der Forschenden, sie sollen also erfahren, wer wie lange wann jeweils da ist (z.B.

Forscher*in XY und Assistent*in XY/von nach den xy-Ferien an/so und so viel Wochen lang/bis zu den xy-Ferien/immer montags den ganzen Vormittag) und wo konkret die Forschungsaktivitäten stattfinden werden (vgl. Sargeant & Harcourt 2012). Als wesentlich wird erachtet, dass über einen dialogischen Austausch ein gemeinsames Verständnis über den Forschungsprozess erarbeitet wird, z.B.: Was bedeutet forschen; was soll erforscht werden und wie kann man es erforschen; was bedeutet Daten erheben und was geschieht mit ihnen? (vgl. Harcourt & Conroy 2011). Goundwater-Smith et al. (2015) heben in diesem Zusammenhang mit Verweis auf Car & Lee (2012) einen ebenso an sich selbstverständlichen wie wichtigen Punkt nochmals besonders hervor. Daten, die für einen Zweck, d.h. ein Forschungsprojekt mit einem Thema und Ziel erhoben worden sind, worüber die potentiellen Teilnehmenden informiert worden sind und für den sie ihre Teilnahme zugesagt haben, dürfen ohne Rücksprache nicht für einen anderen, weiteren Zweck, nicht für ein weiteres Thema verwendet werden.

Ein weiterer entscheidend wichtiger Punkt ist, sicherzustellen, dass Kinder verstehen, dass ihre Teilnahme freiwillig ist, und sie das Recht haben, ohne Angabe von Gründen und ohne nachteilige Konsequenzen von der Teilnahme Abstand zu nehmen – sei es von Beginn an oder zu jedem späteren Zeitpunkt. Es ist wichtig, dass die Kinder sich dessen bewusst sind, dass die anfangs gegebene Einwilligung zur Teilnahme sie nicht bis zum Ende bindet, sondern sie sich jederzeit ohne Nachteile neu entscheiden dürfen (vgl. Harcourt & Conroy 2011; Alderson 2005). Alderson (2004) wie auch Sargeant & Harcourt (2012) betonen zudem, dass es nicht ausreichend ist, darauf lediglich am Beginn im Rahmen der Information rund um die Einwilligung hinzuweisen, sondern es angebracht ist, dies innerhalb des Prozesses (z.B. bei je neuen Aktivitäten / Phasen) immer wieder in Erinnerung zu bringen. Forscher*innen sollten darüber hinaus generell sensibel bleiben und Zeichen von Unwohlsein bei den Beteiligten wahrnehmen und entsprechend reagieren. Grundsätzlich ist es angemessen und wichtig, dass Kinder wissen, dass es ok ist, wenn sie zwischendrin mal nicht mitmachen, nicht beobachtet, gefragt,... werden wollen, ohne dass das gleich ihren Ausstieg aus dem Projekt bedeuten muss. Gerade in Settings (z.B. schulischen), die strukturgegeben nicht grundsätzlich auf Freiwilligkeit beruhen, ist es besonders wichtig, diese Möglichkeiten deutlich, verstehbar und vertrauenswürdig zu machen. Dazu gehört auch, dass reflektiert und sensibel mit Sprache umgegangen wird. Forscher*innen können absichtlich oder unbewusst über die Art ihrer Formulierungen ein Machtgefälle signalisieren und die Zielrichtung der erwarteten Antworten vorgeben, z.B. wenn sie sagen, dass sie gekommen wären, um von den Kindern das Einverständnis für XY zu bekommen (vgl. Sargeant & Harcourt 2012; Alderson & Morrow 2011). In der Diskussion um die Fähigkeit der Kinder, Informationen zum Forschungsprozess zu verstehen und ihrer Möglichkeit, über die Zustimmung zur Forschungsteilnahme zu entscheiden, mehrten sich aufgrund inzwischen vorliegender

Erfahrungen die Ansichten, dass dies eher von kontextuellen und relationalen Bedingungen abhängig ist als vom Entwicklungsstand des Kindes. Zudem werden inzwischen verschiedene Möglichkeiten der dokumentierten Einverständniserklärung auch mit jungen Kindern beschrieben (vgl. Vogl 2015; Sargeant & Harcourt 2012; Harcourt & Conroy 2011; Alderson 2005; Zur Gestaltung von Informationsblättern und Einverständniserklärungen für Eltern und deren Kinder vgl. z.B. Sargeant & Harcourt 2012; Alderson & Morrow 2011; Alderson 2005). Hierbei erscheint es mir ebenso wichtig, sie zur Kenntnis zu nehmen wie sie hinsichtlich ihrer Sinnhaftigkeit und möglicher (bewusster oder unbewusster) ‚Augenwischelei‘ kritisch zu reflektieren.

Will man Kindern ermöglichen, sich frei und ausreichend informiert für oder gegen die Teilnahme an einem Forschungsvorhaben zu entscheiden, ist der Aufbau einer sicheren und vertrauensvollen Beziehung von wesentlicher Bedeutung. Hierfür gelten weniger das Ausmaß als die Qualität der miteinander verbrachten Zeit und die Authentizität der Forscher*innen hinsichtlich ihrer Anerkennung der Kinder als potentielle Forschungspartner*innen als zentral (vgl. Harcourt & Conroy 2011).

Verschiedene Autor*innen sensibilisieren fragend für mögliche Schwierigkeiten, für die sie zwar keine Lösungen bieten (können), mit deren Thematisierung sie zukünftig Forschenden aber Reflexionen ermöglichen, schon bevor diese erst selbst innerhalb ihres Settings darauf stoßen. Während die Akzeptanz der Ablehnung der Teilnahme durch das Kind für die Forschenden rechtlich verbindlich und ethisch verpflichtend ist, ist die Frage nach dem Umgang mit der Ablehnung der Teilnahme des Kindes seitens der Eltern/der gesetzlichen Vertreter*innen bei gleichzeitig existierendem Wunsch des Kindes selbst, am Projekt teilzunehmen, nicht ganz so eindeutig. Es ist auch angeraten, sich Gedanken darüber zu machen, ob und wie es möglich ist, eine Gruppe oder Klasse in ein Projekt zu involvieren und/oder zu beobachten, wenn ein oder mehrere Kinder der Teilnahme nicht zugestimmt haben. Eine weitere Frage ist, wie man das Risiko verringern kann, dass Kinder (ggf. subtil) in ein Projekt gezwungen werden, weil z.B. den Eltern, der Lehrperson, dem*der Forscher*in an dem Projekt gelegen ist (vgl. Sargeant & Harcourt 2012; Alderson & Morrow 2011; Alderson 2005). Sargeant & Harcourt (2012) betonen, dass zuvorderst immer die *ethische* Haltung zu stehen habe, egal welche unangenehmen Konsequenzen für das Projekt und die Auswertung eine Nichtzustimmung oder ein späterer Rückzug auch haben sollte, z.B. auf eine kritische Samplegröße oder den Informationsverlust, wenn bestimmte Sequenzen nicht ausgewertet werden dürfen.

3.2 Datengenerierung und Interpretation

Das Erkennen der Unabdingbarkeit, Kinder in die Forschung zu den sie betreffenden Themen einzubeziehen, hat zu einer Entwicklung einer Reihe neuer ‚kin-

derfreundlicher' Methoden der Datenerhebung geführt (vgl. dazu auch den Überblicksbeitrag von Butschi & Hedderich in diesem Band).

Als pionierhaft und wegweisend kann der Mosaik Approach von Alison Clark angesehen werden, bei dem Erwachsene und Kinder gemeinsam flexibel über verschiedene Formen der Datenerhebung, also des Sich-Mitteilens als auch der Interpretation der Daten entscheiden können und der sich in verschiedenen Settings angepasst einsetzen lässt (vgl. Clark & Moss 2001; siehe auch Schütz & Böhm sowie Muri & Simoni in diesem Band). Im Band von Groundwater-Smith et al. (2015) werden dieser Ansatz und zahlreiche weitere Methoden des Forschens mit Kindern besprochen, wobei jeweils potentielle Chancen und Herausforderungen in den Blick genommen werden.

Dockett et al. (2011) unterstreichen – und es mir ist ein Anliegen, dies auch in diesen Beitrag zu tun –, dass der Einsatz innovativer Methoden ohne eine entsprechende methodologische Rahmung – also die Klärung der Frage, wie wir über etwas denken und wie wir dieses Phänomen zu untersuchen gedenken – keine angemessene ethische Forschung garantiert, sondern vielmehr zu einer Alibi-Unternehmung führen kann. Zugespitzt formuliert kann mit ‚kindgemäßen‘, die Kinder aktiv einbeziehenden Methoden durchaus sehr unsensibel, unreflektiert und/oder unethisch im Forschungsprozess umgegangen werden, während eine teilnehmende Beobachtung, in der sich der*die Forscher*in sensibel, situations- und selbstreflexiv und kommunikations- und handlungsflexibel bewegt, hohen ethischen Ansprüchen gerecht werden kann.

Gleichzeitig geben Dockett et al. (vgl. ebd.) zu bedenken, dass die sogenannten kinderfreundlichen Methoden auf der Annahme Erwachsener beruhen, dass Kinder gerne malen, spielen usw., und diese Annahme auf die Gestaltung des Forschungsprozesses übertragen wird. Erst die Ermöglichung einer Methodenwahl könne aber den tatsächlichen Präferenzen des teilnehmenden Kindes Rechnung tragen. In ihren eigenen Studien haben sie beispielsweise festgestellt, dass junge Kinder sich durchaus gegen die auf Zeichnen, Malen und Spiel basierenden Methoden entschieden und z.B. strukturierte Interviews bevorzugt haben. Wahlmöglichkeiten anzubieten, erkenne zum einen die Diversität von Interessen und Erfahrungen an und zum anderen die Fähigkeit, eine Wahl zu treffen. Morrow (2005) sieht dies ähnlich. Forscher*innen müssen ihrer Meinung nach den Standpunkt, von dem aus sie forschen, und dessen ethische Implikationen reflektieren. Respekt sollte als eine grundlegende methodologische Setzung gefasst werden. Erst unter dieser Prämisse könne dann die adäquate Wahl der Methoden helfen, die Partizipation von Kindern im Forschungsprozess zu unterstützen und die Machtungleichheit zwischen forschenden Erwachsenen und forschenden Kindern im Forschungsprozess zu verringern. Sargeant & Harcourt (2012) sehen zudem das Recht von Kindern, das Kommunikationsmittel, mit dem sie ihre Meinung zur Kenntnis bringen wollen, frei zu wählen, in Artikel 13 der UN-KRK verankert.

In Forschungssettings mit höherem Partizipationsgrad sind Kinder direkt in die Beratung oder/und Entscheidung, auf welche Weisen Daten generiert werden sollen, involviert (vgl. Groundwater-Smith et al. 2015).

Obwohl es als schwierig gilt, Kinder in die Datenanalyse einzubeziehen, versuchen immer mehr Forscher*innen, dies zu realisieren. Kinder einzuladen, am Interpretationsprozess mitzuwirken, stellt auch eine wesentliche Möglichkeit dar, die Machtungleichheit im Forschungsprozess zu verringern (vgl. Alderson & Morrow 2012; Morrow 2005). Oft würden dem aber bereits strukturelle resp. zeitliche Aspekte entgegenstehen, so z.B., dass zwischen Erhebung und Auswertungs- und Schreibprozess viel Zeit vergangen ist, und sich die Problematik des nochmaligen Zugangs zu den Kindern stellt, die ggf. bereits längst in ein anderes Setting gewechselt sind. Dennoch, so Morrow (2005), sollten Forscher*innen ermutigt werden, diesen Weg (auch bei jungen Kindern) in Betracht zu ziehen. Sie berichtet von eigenen Forschungsbeispielen. So könne man z.B. die eigenen Notizen, die man zu den Erzählungen eines Kindes zu seiner Zeichnung o.ä. gemacht hat, dem Kind am Ende vorlesen und es fragen, ob man alles richtig verstanden habe, ob etwas fehle, etwas geändert oder rausgenommen werden solle. Sie habe durchaus die Erfahrung gemacht, dass Kinder etwas korrigieren, streichen oder noch etwas hinzufügen wollten. Ein anderes Beispiel berichtet darüber, dass eine erwachsene Forscher*innengruppe Zeichnungen, Erzählungen etc. der Kinder locker zu Themen gruppiert habe und den Kindern dann einige Beispiele jeder Gruppierung vorgestellt habe, und sie gefragt wurden, worum es ihrer Meinung nach in den Beispielen ginge, womit die Kinder also Kategorienbezeichnungen generiert haben (vgl. Morrow 2005; für weitere Beispiele vgl. z.B. auch Alderson & Morrow 2011).

3.3 Vertraulichkeit, Datenschutz, Berichterstattung und Veröffentlichung

Veröffentlichung und sonstige Berichterstattung der Forschungsergebnisse sind, geht man von berichteten Beispielen aus, jene Bereiche, in denen Kinder am wenigstens partizipieren. Aber auch hier werden verschiedene Grade der Beteiligung von Kindern diskutiert und praktiziert (vgl. z.B. Groundwater-Smith et al. 2015). Auf jeden Fall jedoch ist den Kindern bereits zu Beginn des Projektes, also bevor sie ihre Einwilligung geben, ein Überblick darüber zu geben, welches die Möglichkeiten einer Öffentlichmachung der Forschungsergebnisse sein werden (z.B. Dissertationspublikation, Vorträge auf Tagungen, Beiträge in Fachzeitschriften, Erstellung von Fortbildungsmaterial und dergleichen) (vgl. Sargeant & Harcourt 2012). Forscher*innen sollten sich also vor Beginn des Projektes über diese Möglichkeiten Gedanken und diese transparent machen. Dies sollte auch unter dem Bewusstsein geschehen, dass Forschungsteilnehmende und insbesondere Kinder sich oft nicht des weitreichenden und langanhaltenden Potentials der Nutzung des mit ihnen generierten Materials bewusst sind (vgl. Alderson & Morrow 2012). Zudem sollen gemäß Sargeant & Harcourt (2012) Kinder, Eltern und

sonstige involvierte Personen vor Projektbeginn vollständig darüber informiert werden, wer Zugang zu den von und mit ihnen erhobenen Daten und Informationen haben wird. Darüber hinaus sollen die Kinder konkret darüber informiert werden, ob Eltern, Lehrpersonen oder anderen Erwachsene mit Autorität ihnen gegenüber etwas von dem, was sie geäußert haben, zur Kenntnis gebracht wird. Sie betonen: "It is then of critical ethical importance that the researcher ensures that only those who have been nominated in the informing process are able to access the information" (ebd., 56).

Dieser Aspekt beinhaltet auch, dass Erwachsene, z.B. Eltern, Lehrpersonen, Schulleitungen über die Vertraulichkeit bezüglich der Aussagen und des sonstigen Materials der Kinder informiert werden sollten, und dass Forscher*innen sich dementsprechend verhalten müssen, sie also z.B. Lehrpersonen oder Eltern keine (zuzuordnenden) Daten zur Kenntnis bringen dürfen, sei es durch Erzählen, Einsichtgabe in Feldprotokolle oder sonstige Aufzeichnungen. Dies kann sich im Verlauf des Forschungsprozesses durchaus als konfliktträchtig erweisen, v.a. aber dann, wenn es anfangs nicht ausreichend geklärt wurde (vgl. Alderson & Morrow 2012; Groundwater-Smith et al. 2015). Eine Einschränkung hat das Vertraulichkeitsgebot allerdings. Wenn Kinder etwas äußern, das darauf hinweist, dass sie selbst oder jemand anderes in Gefahr oder Gewalt ausgesetzt sind, ist die forschende erwachsene Person verpflichtet, einer möglichen Kindeswohlgefährdung nachzugehen. Sie sollte dies nach Möglichkeit zunächst mit dem Kind besprechen und es dann darin unterstützen, sich einer geeigneten Person zu offenbaren, die in der Position ist, angemessen aktiv zu werden (vgl. David, Tonkin, Powell & Anderson 2005; Morrow 2005).

Datenschutzgesetze sowie Ethik-Kodizes enthalten Regelungen zur Wahrung der Anonymität der Beteiligten, und in der Regel wird den potentiellen Teilnehmenden bereits in den Informationsblättern zur Einverständniserklärung eine Anonymisierung der Daten zugesichert. Zu beachten und möglichst weitreichend zu reflektieren ist seitens der Forscher*innen, welcher Maßnahmen es über das Weglassen von Namen oder deren Ersetzung durch Pseudonyme hinaus ggf. noch bedarf, um Rückschlüsse auf Personen ausschließen zu können (vgl. Gläser & Laudel 2006). Beim Forschen mit Kindern ergibt sich die Sensibilität bzgl. der Vergabe von Pseudonymen jedoch noch aus einer anderen Richtung. Kinder legen häufig eben besonderen Wert darauf, im wahrsten Sinne des Wortes namentlich für ihre Aussagen zu stehen. Sie sind stolz darauf, dass ihre Meinung von Interesse ist, und sie etwas zu sagen haben oder wollen auch sicherstellen, dass ihr Beitrag im Sinne eines ‚Copyright‘ geschützt ist (vgl. Dockett et al. 2011). Sie können eine anonymisierte Darstellung als Entwertung und Kränkung empfinden (vgl. Miethel 2013). Hier können sich also die ethische Vorgabe der Gewährung der Nichtidentifizierbarkeit und jene, den Willen der teilnehmenden Person zu berücksichtigen, entgegenstehen. Vor einer Nicht-Anonymisierung wird jedoch ge-

rade bei Kindern gewarnt. Dafür sprechen mehrere Gründe. Es ist zumindest als möglich zu erachten, dass Kinder nicht genau erfassen, wozu sie ihre Zustimmung geben, weil sie die Reichweite der Publikationen und ihrer Aussagen allenfalls nicht umfassend einschätzen können. Es kann zudem sein, dass sie aktuell zwar gern ihren Namen in der Publikation sähen, dies in einigen Jahren aber anders beurteilen. Darüber hinaus beträfe eine Nicht-Anonymisierung nicht nur das dies so für sich entscheidende Kind, sondern in der Konsequenz auch andere Kinder, die dann über eine Zuordnung identifiziert werden könnten (vgl. Miethe 2013; Alderson & Morrow 2011). Es ist daher ratsam, den Kindern zu erklären, was genau es mit einer Anonymisierung auf sich hat, warum sie wichtig ist und auf dieser Basis mit ihnen gemeinsam Varianten des Umgangs zu finden (vgl. Alderson & Morrow 2011). Über die Wahrung der Anonymität hinaus gilt es im Zusammenhang mit Veröffentlichungen von Forschungsergebnissen mögliche weitere Risiken zu bedenken. Wenn ein Forschungsinteresse beispielsweise auf spezifische Problemlagen oder Bedürfnisse gerichtet ist, ist darauf zu achten, dass Kinder nicht ausschließlich nach schwierigen, problematischen Aspekten, befragt werden, sondern auch Positives zu Sprache bringen können. Dies ist nicht nur für ihr Wohlbefinden innerhalb des Datengenerierungsprozesses relevant, sondern auch, um in den Publikationen Darstellungen zu vermeiden, die den Effekt einer Verstärkung oder Erzeugung von Stigmata, Stereotypen, Vorurteilen oder Nachteilen für die im Fokus stehende Gruppe mit sich bringen (vgl. Gläser & Laudel 2006). Neben der Sensibilität im Sinne des Nicht-Schadens auf der einen Seite sind auf der anderen Seite gemäß Alderson & Morrow (2011) Veröffentlichungen so zu planen, dass sie, wie am Ende des ersten Teils des Beitrages bereits erwähnt, nützlich sind und zu einem praktischen Effekt führen. Dazu ist meist ein Aufwand nötig, der über das Verfassen eines Projektberichtes oder einer Dissertation hinausgeht. Die Verbindung zwischen Forschungsergebnissen und deren Bedeutung für die Praxis oder Politik ist nicht grundsätzlich einfach ersichtlich, sondern muss herausgearbeitet werden. Wenn Forscher*innen selbst das nicht tun, und Fachkräfte aus den jeweiligen Bereichen dies ihrerseits nicht tun, bleiben Forschungsarbeiten oft ungenutzt. Massenmedien können für die Bekanntmachung von Forschungsergebnissen unter Umständen hilfreich sein, bergen aber zugleich die Gefahr der zu starken Vereinfachung, der sensationellen und/oder nicht korrekten Darstellung. Das Bemühen, komplexe Sachverhalte einfach zu beschreiben, soll bekanntlich so schwierig wie lohnend sein. Dies gilt nicht zuletzt auch für die Rückmeldung der Ergebnisse, die den Kindern, Eltern und sonstigen Beteiligten zu den Forschungsergebnissen schriftlich und/oder mündlich zu geben sind (vgl. Sargeant & Harcourt 2012; Alderson & Morrow 2011). Die Möglichkeiten für eine Rückmeldung an die Beteiligten mögen sich zwangsläufig je nach Kontext, Samplegröße und weiteren strukturellen Bedingungen unterscheiden.

Dass ernsthafte Anstrengungen darauf verwendet werden, eine adäquate Form zu finden, sollte meines Erachtens hingegen zu einer Selbstverständlichkeit werden.

3.4 Forschungsbeziehung

Es ist nicht Absicht dieses Abschnitts, das ebenso weite wie spannende Feld der Forschungsbeziehung umfassend auszuleuchten. Vielmehr sollen Schlaglichter auf ausgesuchte Aspekte geworfen werden, die im Zusammenhang der vorangegangenen Erörterungen für wesentlich erachtet werden. Unabhängig davon, welche Anstrengungen man als Forscher*in unternimmt, damit Kinder sich im Forschungsprozess und damit innerhalb der Forschungsbeziehung wohl fühlen, führt kein Weg an einem Machtungleichheitsverhältnis vorbei. Die erwachsene forschende Person mit der Autorisation, über Kinder und mit Kindern zu forschen, ist den ganzen Prozess über in einer delikaten, privilegierten Situation dem Kind gegenüber, die es bewusst zu halten gilt (vgl. Sargeant & Harcourt 2012). Auch das darin eingeschlossene hierarchische Generationenverhältnis lässt sich nicht umgehen oder negieren, aber bewusst und reflektiert gestalten. Diesem Umstand mit Bemühungen zu begegnen, sich als Forscher*in möglichst wenig wie eine erwachsene Person zu verhalten, wie es im Ansatz der ‚Least-Adult Role‘ von Mandell (1988) vorgeschlagen wird, ist meines Erachtens nicht zielführend und unter ethischen Gesichtspunkten durchaus kritisch zu hinterfragen, denn Ethikfragen betreffen, wie Alderson (2004) treffend formuliert, nicht nur möglichen Schaden und Nutzen, sondern auch Authentizität, Ehrlichkeit, Fairness und Respekt. Angemessener und respektvoller scheint es, wenn Forscher*innen sich schlicht fragen, warum sie auf die Weise mit Kindern forschen, wie sie es tun, in wessen Interessen sie agieren, welche Machtbeziehungen im Forschungskontext bestehen, und wie sie in Richtung einer weniger stark ungleichgewichtigen (Macht-)Beziehung arbeiten können (vgl. MacNaughton & Smith 2005). Diese Fragen entscheiden sich zum einen grundlegend in den Formen und Graden der Partizipation und können zum anderen in einer jeden Form für jegliche Interaktionen reflektiert werden. Je mehr sich das Gewicht des Forscher*innenhandelns weg von *intrusiv, direktiv, manipulativ, fordernd, vorgehend* (im doppelten Sinne) hin zu *sensibel, zurückhaltend, suchend, fragend, respektvoll, kooperativ, authentisch* verschiebt, desto weniger lastet das Gewicht der Ungleichheit allenfalls auf den Beteiligten. Wir können den Kindern meines Erachtens zutrauen – und sollten ihnen zugestehen, uns als Forscher*innen in dem ihnen bis anhin vertrauten Beziehungsfeld an einem allenfalls neuen Platz zu verorten und mit ihnen gemeinsam die darin inbegriffenen Anfangsirritationen aushalten und ihnen und uns Raum geben, einander in der Forschungsbeziehung zu ‚finden‘ (vgl. dazu auch den Beitrag von Jaeger in diesem Band). Zugleich sollte dem Umstand, dass (Macht-)Beziehungen komplex und vielschichtig sind, auch dahingehend Rech-

nung getragen werden, Kinder nicht per se als machtlos einzuschätzen, woran Groundwater-Smith et al. (2015) mit Verweis auf Foucault erinnern.

Genauso sorgfältig, wie das Eintreten in den Forschungsprozess und das Sein währenddessen, sollte auch das wieder Heraustreten aus dem Leben der Kinder, das Beenden des Forschungsprozesses bedacht werden. Dazu gehört zum Beispiel, dass die Kinder von Beginn an über die begrenzte Zeit der Anwesenheit der Forschenden und sonstiger beteiligter Personen orientiert sind, gegen Ende hin daran erinnert werden, und dass das Ende des gemeinsamen Prozesses (das je nach Partizipationsform in unterschiedlichen Phasen sein kann) eine sensible und adäquate Gestaltung erfährt (vgl. Sargeant & Harcourt 2012; Harcourt & Conroy 2011; Alderson & Morrow 2011).

4 Schlussbemerkung

Im den vorangegangenen Kapiteln wurde versucht, Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen für ein ethisches Forschen mit Kindern zu skizzieren, mit dem Ziel, einen einführenden Überblick zu geben und der Hoffnung, dass bei Personen, die sich mit Kindern auf eine Forschungsreise begeben wollen, das Interesse geweckt werde, den Verweisen auf die basisgebenden Quellen zu folgen und sie im Einzelnen detailliert zu konsultieren. (Ihnen sei darüber hinaus eine weitere, laufender Aktualisierung unterliegende Publikation in Form einer Webseite empfohlen: www.ethicsguidebook.ac.uk.)

Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein Plädoyer, ethische Überlegungen beim Forschen mit Kindern (wie auch bei jedem anderen Forschen) nicht als notgedrungenes, lästiges und verkomplizierendes Beiwerk zu verstehen und zu behandeln. Sie mögen unbequem sein und die Praxis des eigenen Forschens komplizierter machen. Sie sind – wollen wir uns als soziale Wesen mit dem Anspruch eines verantwortungsbewussten Handelns wahr und ernst nehmen – unabdingbar. Dazu muss das Rad nicht neu erfunden werden. Es lohnt bereits, sich das Vorhandene zur (kritischen) Kenntnis resp. ins Rollen zu bringen und zu schauen, wohin und wie die Reise damit geht und was an der Konstruktion allenfalls aufgrund eigener erfahrungsgeleiteter Reflexion zu erweitern oder zu verändern ist.

Literatur

- Alderson, P. (2004): Ethics. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.): *Doing Research with Children and Young People*. London, 97-112.
- Alderson, P. (2005): Designing Ethical Research with Children. In: Farrell, A. (Ed.): *Ethical research with children*. Maidenhead, 27-36.
- Alderson, P. & Morrow, V. (2011): *The ethics of research with children and young people. A practical handbook*. London.

- Aliu, A. & Bühler, I. (2018): Und weiter geht's. Nach der Stimme folgt das Gehör! In: *Behindertenpädagogik*, 57, H.1, 46-62.
- Andresen, S. & Hurrelmann, K. (2010): *Kindheit*. Weinheim.
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010): *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim.
- Bolig, S. & Kelle, H. (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation: ZSE*, 34, 263-279.
- Brumlik, M. (1992): Integrität und Mündigkeit. Ist eine advokatorische Ethik möglich? In: Brumlik, M. (Hrsg.): *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe*. Bielefeld, 159-170.
- Clark, A. & Moss, P. (2001): *Listening to Young Children: the Mosaic approach*. London.
- David, T., Tonkin, J., Powell, S. & Anderson, C. (2005): Ethical Aspects of Power in Research with Children. In: Farrell, A. (Ed.): *Ethical research with children*. Maidenhead, 124-137.
- DGfE/Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2010): *Ethikkodex der DGfE*. Online unter <https://www.dgfe.de/service/ethik-rat-ethikkodex.html> (04.04.2018).
- Dockett, S., Einasdottir, J. & Perry, B. (2011): Balancing Methodologies and Methods in Researching with Young Children. In: Harcourt, D., Perry, B. & Waller, T. (Eds.): *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London, 68-81.
- Farrell, A. (Ed.) (2005): *Ethical research with children*. Maidenhead.
- Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) (2015): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg.
- Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.) (2004): *Doing Research with Children and Young People*. London.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.) (2013): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Gerarts, K. (2015): *Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung (Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Band 13)*. Wiesbaden.
- Gerarts, K. (2017): *Inklusive Forschung über Kinder mit Kindern*. In: Platte, A. & Amirpur, D. (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen, 131-144.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2006): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden.
- Groundwater-Smith, S., Bottrell, D. & Dockett, S. (2015): *Participatory research with children and young people*. Los Angeles.
- Harcourt, D. & Conroy, H. (2011): *Informed Consent. Processes and Procedures Seeking Research Partnership with Young Children*. In: Harcourt, D., Perry, B. & Waller, T. (Eds.): *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London, 38-51.
- Harcourt, D., Perry, B. & Waller, T. (Eds.) (2011): *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London.
- Honig, M.-S. (1999): *Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung*. In: Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (Hrsg.): *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim, 33-51.
- Hopf, C. (2015): *Forschungsethik und qualitative Forschung*. In Flick, U., Kardoff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg, 589-600.
- Jones, A. (2004): *Involving Children and Young People as Researchers*. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.): *Doing Research with Children and Young People*. London, 113-130.

- Kaack, M. (2017): Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie. Bielefeld.
- Kellet, M., Robinson, C. & Burr, R. (2004): Images of Childhood. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.): *Doing Research with Children and Young People*. London, 27-42.
- Langston, A., Abbott, L., Lewis, V. & Kellet, M. (2004): Early Childhood. In: Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (Eds.): *Doing Research with Children and Young People*. London, 147-160.
- MacNaughton, G. & Smith, K. (2005): Transforming Research Ethics. The Choices and Challenges of Researching with Children. In Farrell, A. (Ed): *Ethical research with children*. Maidenhead, 112-123.
- Mandell, N. (1988): The Least-Adult Role in Studying Children. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 16 (4), 433-467.
- Maywald, J. (2017): Das Kind als Träger seiner Rechte. Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Platte, A. & Amirpur, D. (Hrsg.): *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen, 321-335.
- Miethe, I. (2013): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim.
- Mitscherlich, A. & Mielke, F. (Hrsg.)(1960): *Medizin ohne Menschlichkeit: Dokumente des Nürnberger Ärzteprozesses*. Herausgegeben und kommentiert von Alexander Mitscherlich und Fred Mielke. Frankfurt a.M.
- Morrow, V. (2005): Ethical Issues in Collaborative Research with Children. In: Farrell, A. (Ed.): *Ethical research with children*. Maidenhead, 150-165.
- Office of the High Commissioner for Human Rights (2006): General Comment No 7: Implementing Child Rights in Early Childhood. Online unter: www.obchr.org/english/bodies/crc/docs/doc/AdvanceVersion/GeneralComment7Rev1.pdf (16.03.2018).
- Richards, S., Clark, J. & Boggis, A. (2015): *Ethical Research with Children. Untold Narratives and Taboos*. Palgrave.
- Roulstone, S. & McLeod, S. (Eds.)(2011): *Listening to Children and Young People with Speech, Language and Communication Needs*. Guildford.
- Sargeant, J. & Harcourt, D. (2012): *Doing ethical research with children*. Maidenhead.
- Schultheis, K. & Hiebl, P. (Hrsg.)(2016): *Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Stuttgart.
- Smith, A. B. (2011): Respecting children's rights and agency. Theoretical insights into ethical research procedure. In: Harcourt, D., Perry, B. & Waller, T. (Eds.): *Researching young children's perspectives. Debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. London, 11-25.
- Vereinte Nationen (Hrsg.)(1989): UN-Kinderrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Online unter <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/> (08.03.2018).
- Vogl, S. (2015): *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim.
- Walsh, K. (2005): Researching sensitive issues. In: Farrell, A. (Ed.): *Ethical research with children*. Maidenhead, 68-80.

Susanne Vogl

Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick

1 Einleitung

Wenn man etwas von jemandem wissen will, fragt man. Das scheint naheliegend. Aber gilt das auch, wenn junge Kinder Gesprächspartner sind? Methoden der Sozialforschung – insbesondere Interviewformen – wurden für Erwachsene konzipiert (vgl. Kvale 2009; Vogl 2015a, 2015b). Doch kann man diese Methoden auch bei Kindern als Befragten einsetzen? Was sind methodische und praktische Besonderheiten in Interviews mit Kindern? Mit diesen Fragen beschäftigt sich der vorliegende Beitrag. Prinzipiell muss die Angemessenheit des Zugangs nicht nur im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse, sondern auch auf die Zielgruppe geprüft werden. Zwar orientiert sich die Kindheitsforschung an Methoden der Sozialforschung, aber Forschungszugänge werden auch reflektiert und modifiziert (vgl. Heinzl, Kränzl-Nagl & Mierendorff 2012). 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 altersspezifische Fähigkeiten und Entwicklungsherausforderungen helfen dabei. Daher werden in diesem Beitrag zunächst die Grundlagen der Interviewforschung und Anforderung an die Befragten erläutert, bevor auf sprachliche, kognitive und interaktive Fähigkeiten von Kindern eingegangen wird und praktische Tipps für die Interviewgestaltung gegeben werden.

2 Grundlagen der Interviewforschung

Interviews eignen sich gut, um das subjektive Verständnis von Personen zu untersuchen. Daher nehmen sie eine zentrale Stellung in der empirischen Sozialforschung ein und kommen häufig in der Kindheitsforschung zum Einsatz. Sie erscheinen als einfache und naheliegende Methode, um Informationen zu sammeln, auch aufgrund ihrer Nähe zu Alltagsgesprächen. Befragungen sind soziale Situationen, die auf wechselseitigen Erwartungen und Rollenzuschreibungen basieren.

Die Interaktion ist in der Regel von (relativ) kurzer Dauer und sozial folgenlos, da es sich bei den Beteiligten um zwei (oder mehr) Fremde handelt.

Interviewformen können anhand unterschiedlicher Kriterien differenziert werden, z.B. dem Grad der Standardisierung – von vollständig standardisierten mit genau vorgegebenen Fragen und Antwortmöglichkeiten bis hin zu ganz offenen Befragungen, bei denen lediglich ein Erzählstimulus gegeben wird – oder den verwendeten Kommunikationskanälen – visuell und/oder auditiv, d.h. z.B. Telefon oder face-to-face Interviews. Je jünger die Kinder, desto angemessener ist in der Regel eine offene Herangehensweise mit möglichst vielen zur Verfügung stehenden Kommunikationskanälen. Offene Interviews bieten die Chance, sich tatsächlich dem Verständnis der Befragten und ihren Relevanzen zu nähern und ihnen nicht die eigenen Vorstellungen aufzuoktroyieren. Da Bedeutungsäquivalenz unter Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen nicht per se angenommen werden kann, braucht es gerade bei jüngeren Kindern mehr Raum, um flexibel auf die Fähigkeiten zu reagieren und in einen Aushandlungsprozess über Bedeutungen zu treten.

3 Anforderungen an Befragte

Befragte müssen in einem Interview parallel mehrere Aufgaben bewältigen, Sprachproduktion und Sprachverständnis sind nur ein Teil davon. Für funktionierende Kommunikation sind gleichzeitig linguistische sowie kognitive und soziale Fähigkeiten notwendig. Erinnerungsleistungen, Einschätzen der Anforderung der Kommunikationssituation, der Erwartungen der Interviewer*innen (und Forschenden), der Angemessenheit des eigenen Wissens im Hinblick auf diese Erwartungen, zu einem gewissen Grad die Steuerung der Kommunikation sind nur einige dieser gleichzeitig zu bearbeitenden Aufgaben. Diese Aufgaben können sich manchmal gegenseitig behindern, beispielsweise kann aus Unsicherheit oder wegen mangelnder sprachlicher Fähigkeiten das Erinnernte nicht angemessen wiedergegeben werden. Interviewsituation sind also sehr komplexe Interaktionssituationen. Dies kann gerade für jüngere Kinder leicht überfordernd sein.

4 Fähigkeiten von Kindern

In Interviews mit Kindern sind vor allem verbale, interaktive und kognitive Fähigkeiten entscheidend und determinieren die Erkenntnismöglichkeiten, die Anwendbarkeit und Ausgestaltungsmöglichkeiten von Befragungen. Ganz allgemein gilt, dass Fähigkeiten nicht plötzlich vorhanden sind, sondern sich entwickeln

und zwar zunächst in vertrauten und wohl bekannten Themengebieten und erst später können sie auf neue Bereiche oder in neuen Kontexten angewendet werden (vgl. Garbarino & Stott 1992). Der Schlüssel zum Erfolg von Kinderinterviews ist dementsprechend die Auswahl erfahrungsnaher Themen und bekannter Ausdrucksformen. Für die Planung von Befragungen muss also auch die Kontextabhängigkeit von Fähigkeiten berücksichtigt werden. Außerdem muss auf die Variabilität von Fähigkeiten innerhalb einer Altersstufe hingewiesen werden. Individuelle Unterschiede – auch in Bezug auf Charakter, Temperament, sozialen und ökonomischen Hintergrund – können teilweise in derselben Altersgruppe größer sein als altersübergreifende Unterschiede (vgl. Vogl 2012). Mit diesem Hinweis soll nun ein kurzer Überblick über die Entwicklung in den drei zentralen Fähigkeitsbereichen gegeben werden, um darauf aufbauend informierte Methodenscheidungen treffen bzw. Methoden weiterentwickeln zu können.

4.1 Sprachliche Fähigkeiten

Die wichtigsten Voraussetzungen für Befragungen und gleichzeitig häufigste Einschränkung bei jungen Kindern sind natürlich sprachliche Fähigkeiten, die in linguistische und pragmatische Kompetenz unterschieden werden können – also das Wissen um Wortschatz und Struktur und die kontextangepasste Verständigungsfähigkeit (vgl. Grimm & Weinert 2002). Ein kurzer Abriss über die Sprachentwicklung: Im Alter von zwei bis drei Jahren beginnen Kinder Erlebnisse in Form von Geschichten zu erzählen (vgl. Köhler 2001). Der Gebrauch von Sprache ist dabei sehr funktionalistisch und auf den Austausch von Informationen, Gedanken oder Konzepten beschränkt. Zwischen vier und fünf Jahren sind Kinder zunehmend daran interessiert, Informationen auszutauschen, Erfahrungen und Erlebnisse mitzuteilen, doch trotz größerem Wortschatz ist die Komplexität der ausgedrückten Ideen begrenzt. Erzählfähigkeit im linguistischen Sinn, bei der Erzählungen einem bestimmten Aufbau folgen (vgl. Schütze 1976), ist erst ab neun Jahren ausreichend ausgeprägt, um narrative Elemente aufzunehmen (vgl. Aldridge & Wood 1998; Vogl 2015a).

Sprachproduktion und -verständnis stützen sich stark auf den konkreten Kontext. Um also Aussagen von Kindern zu verstehen, müssen Erwachsene auf ihre Beobachtungen und das Wissen über ein Kind in einer spezifischen Situation zurückgreifen. Während bei unter 7-Jährigen teilweise noch Wortschatzlücken auftreten, können Kinder mit sieben Jahren diese Lücken selbstständig durch Erklärungen und Umschreibungen überbrücken. Bis zu sieben Jahren verstehen Kinder Sprache noch sehr wörtlich, sind aber in ihrem Wortgebrauch weniger spezifisch (vgl. Holaday & Turner-Henson 1989; Vogl 2012). Auch idiosynkratische Verwendung von Sprache findet sich bis zu diesem Alter (vgl. Garbarino & Stott 1992). Gerade in der Kommunikation mit Fremden – wie in Interviews – ist kommunikative Kompetenz wichtig (vgl. Larsson 2005). Diese kommunikative Kompetenz

bezeichnet die Fähigkeit, „Äußerungen unter Einbezug des situativen und sozialen Kontextes zu verstehen und zu produzieren“ (Szagun 1996, 173). Entscheidend für gelingende Kommunikation ist die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, d.h. dass man sich in die Position eines anderen versetzen und so Erwartungen und Motive erkennen kann (vgl. Boueke & Schüle 1991; Garbarino & Stott 1992). Das fällt natürlich schwerer, wenn das Gegenüber unbekannt ist und nicht den gleichen Lebenskontext teilt, daher müssen Erwartungen klar expliziert werden (vgl. Cordon, Saetermoe & Goodman 2005).

In einer Zusammenschau verschiedener Erkenntnisse zeigt sich: sprachliche Fähigkeiten sind kontext- und altersabhängig und variieren vor allem individuell. Geschlechterunterschiede nehmen tendenziell mit dem Alter zu, wobei Mädchen verbal versierter als Jungen sind (vgl. Fuhs 2000). Bereits mit fünf Jahren sind die sprachlichen Fähigkeiten so weit ausgeprägt, dass (qualitative) Interviews geführt werden können. Ab dann steht einer erfolgreichen Kommunikation nichts im Wege, wenn auch über das Gesagte noch wenig reflektiert wird (vgl. Trautmann 2010). Zu mangelnder *Bedeutungsäquivalenz* zwischen Befragten und Interviewer*innen kann es bei Kindern (und auch bei Erwachsenen) in jedem Alter kommen. Mit zunehmenden kommunikativen Fähigkeiten können Bedeutungen leichter und besser verhandelt werden.

4.2 Kognitive Fähigkeiten

Ein knapper Überblick über die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten dient dazu, Leitfäden bzw. Fragen angemessen zu formulieren und zu strukturieren und Erkenntnismöglichkeiten realistisch einzuschätzen. Wichtige Aspekte sind das Gedächtnis, aber auch logisches und hypothetisches Denken.

Gedächtnisleistung und Erinnerungsstrategien nehmen während der frühen Kindheit stetig zu und sind ab ca. zehn Jahren vergleichbar mit Erwachsenen. *Autobiografische Erinnerungen* stellen ab etwa sieben Jahren kein Problem dar, es müssen aber geeignete Ausdrucksmöglichkeiten geschaffen werden. Längere selbstständige Erzählungen sind mit diesem Alter noch unrealistisch. Mit Gedächtnisstützen gelingen auch schon mit fünf Jahren mehr Erinnerungen (vgl. Greig, Taylor & MacKay 2013), freier Recall ist ab sieben Jahren zunehmend möglich, wenn auch wenig Details gegeben werden (vgl. Poole & Lamb 1998).

Logisches und schlussfolgerndes Denken kann etwa ab sieben Jahren erwartet werden. In Ansätzen ist bei 5-Jährigen schon logisches und schlussfolgerndes Denken erkennbar (vgl. Mähler 2007). Besonders große Fortschritte sind diesbezüglich rund um das Schuleintrittsalter zu erwarten. Anfänge *hypothetischen Denkens* zeigen sich bereits ab sieben Jahren, ein deutlicher Entwicklungssprung findet zwischen neun und elf Jahren statt. Das heißt, abstrakte Probleme können erst vergleichsweise spät gelöst werden, hypothetische etwas früher. *Begründungen* werden ab dem Alter von neun Jahren dank Fortschritten im abstrakten und logischen

Denken besser, relevanter und zielgerichteter. Das *Denken wird differenzierter* und es werden häufiger selbstständig Zusatzinformationen gegeben. Die Fähigkeit zu Verallgemeinerungen und einem argumentativen Aufbau von Begründungen zeigen sich erst später. *Generalisierungen* – wenn auch manchmal unangemessene – finden sich auch schon ab einem Alter von sieben Jahren. Ein Vermischen von *Wunsch und Realität* kommt bis zum Alter von fünf Jahren manchmal vor. Da aber ein solches Vermischen in aller Regel leicht zu erkennen ist, besteht dadurch nicht grundsätzlich eine Gefahr für die Datenqualität – geeignete Methodik vorausgesetzt.

4.3 Interaktive Fähigkeiten

Als zentrale Entwicklungsleistung für die Anwendbarkeit von Interviews kann die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel angesehen werden (vgl. Vogl 2012). Die *Fähigkeit zum Perspektivenwechsel* ist wesentlich für die Interaktion mit anderen und entscheidend für das Gelingen von Kommunikationssituationen (vgl. Garz 2006). Nur wenn man sich anderer Perspektiven bewusst ist, können Handlungen und Gespräche koordiniert werden.

Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und damit die Dezentrierung des Denkens entsteht zwar schon im Vorschulalter, für komplexe, neuartige Situationen ist sie erst mit etwa sieben Jahren verfügbar (vgl. Garbarino & Stott 1992). Dadurch wird auch das Selbstkonzept stabiler und realistischer, wodurch sich Kinder besser beurteilen und im ‚sozialen Raum‘ (vor allem bezogen auf Peers) verorten können (vgl. Berk 2010; Roebers 2007). Die Kooperations- und Kompromissfähigkeit steigt, genauso die emotionale Intelligenz. Ab ca. zehn Jahren können Kinder auch ‚Generalisierte Andere‘ in Überlegungen miteinbeziehen.

Auch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist stark *kontextabhängig* (vgl. Garbarino & Stott 1992). Alltagsnähe und Sinnhaftigkeit einer Frage aus den Augen der Kinder sowie die *Verständlichkeit der Motive und Intentionen* der handelnden Personen (vgl. Donaldson 1982) sind entscheidend. Werden also Ziele und Erkenntnisinteressen in Interviews klar kommuniziert sowie Fragen bzw. Aufgaben gestellt, die sich auf das Erfahrungswissen von Kindern beziehen, kann das Denken schon früher dezentriert werden. Reflexionen über sich selbst und andere sowie die Beziehung untereinander sind nicht unter sieben Jahren zu erwarten. Angemerkt sei, dass durch die neu gewonnen Fähigkeiten aber Nachteile für die Datenqualität entstehen können, weil mit besseren interaktiven und sozialen Kompetenzen auch die Fähigkeit zum Impression Management steigt bzw. überhaupt die ‚Notwendigkeit‘ von solchen Eindrucksmanipulationen erkannt wird (vgl. Vogl 2012).

4.4 Fähigkeiten sind nicht alles

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 sie sie in einer Befragung mitteilen (können). Der Schlüssel zum Erfolg von Kinderinterviews ist die Auswahl erfahrungsnaher Themen und bekannter Ausdrucksformen. Neben den Fähigkeiten und der Verfügbarkeit von Fähigkeiten in einem spezifischen Setting, ist es vor allem die *Motivation*, die Interviews scheitern oder erfolgreich sein lässt. So ist zum Beispiel neben der Erzählfähigkeit die *Erzählfreudigkeit* eine wesentliche Voraussetzung. Die Erzählfreudigkeit hängt stark von der Situation ab und erfordert ein gewisses Vertrauen unter den Beteiligten. Manche Kinder sind Fremden gegenüber sehr schüchtern und die Erzählfreudigkeit ist individuell sehr unterschiedlich. Diese Unterschiede sind weniger altersbedingt als durch Charakter, Temperament, sozialen und ökonomischen Hintergrund beeinflusst (vgl. Vogl 2012). In der Regel ist die Motivation von Kindern hoch (vgl. Vogl 2015a), wenn sie ehrliches Interesse spüren, nutzen sie gerne die Gelegenheit zu erzählen und genießen die Aufmerksamkeit (vgl. Lipski 1998).

5 Herausforderungen bei Kindern als Befragten

Einige Herausforderungen bei Kindern als Befragten können sein: das Autoritäts- und Generationenverhältnis, mangelnde Bedeutungsäquivalenz und Effekte der sozialen Erwünschtheit, aber auch die Interpretation gewonnener Ergebnisse. Die Fähigkeiten von Kindern werden häufig unterschätzt, weil ihre Fähigkeiten ‚andersartig‘ sind. Womit man rechnen muss, sind eine kurze Aufmerksamkeitsspanne junger Kinder, ein wörtliches Sprachverständnis vs. unspezifischem Sprachgebrauch, Unsicherheit und Schüchternheit von Kindern, Probleme in der zeitlichen Verortung von Ereignissen (vgl. Poole & Lamb 1998) und der Verwendung von Häufigkeits- und Mengenangaben. Zu erwarten sind *Alterseffekte* dahingehend, dass jüngere Kinder eher weniger sozial erwünschte Antworten geben und bei für sie relevanten und realitätsnahen Fragen auch wenig anfällig für Suggestion sind, ältere Kinder aber stärker daran interessiert sind, ein bestimmtes Bild von sich zu vermitteln (vgl. Vogl 2012). Jüngere zeigen dagegen etwas häufiger eine Ja-Sage-Tendenz, vermutlich auch dadurch begründet, dass nicht immer „weiß nicht“ beantwortet wird, wenn es eigentlich angebracht wäre. Die Erfassung sozio-demographischer Merkmale, v.a. der Herkunftsfamilie, ist nur sehr eingeschränkt möglich und sollte besser ‚ausgelagert‘ werden, indem hierzu z.B. ein kurzer Elternfragebogen erstellt wird.

Ein Vermischen von *Wunsch und Realität* kommt bis zum Alter von fünf Jahren manchmal vor, ist aber in aller Regel leicht zu erkennen. Unter sieben Jahren sind *Zeit- und Häufigkeitsangaben* noch wenig reliabel, selbst die Worte „vorher“ – „nachher“ können Probleme verursachen. Nach dem Schuleintritt wird das Zeitverständnis deutlich besser. Problematisch sind bei unter 10-Jährigen auch absolute Begriffe wie „immer“, „nie“ oder „alle“, genauso relative Angaben wie „oft“ oder „manchmal“ oder Zeitspannen wie „von morgens bis abends“ (vgl. Holaday & Turner-Henson 1989; Vogl 2015a). Auch die Fähigkeit, Tage oder Zeiten zu identifizieren, ist bis zum Alter von zehn Jahren sehr begrenzt. Weil selbst ältere Kinder und Erwachsene sich nicht immer spontan und richtig erinnern, wann genau etwas passiert ist, ist es hilfreich, einen zeitlichen Rahmen mit einer weiter gefassten Frage zu umreißen.

Die Datenqualität ist insgesamt – wie auch bei Erwachsenen – personenabhängig. Hohe Motivation, Vertrauen und Selbstsicherheit sind der Datenqualität zuträglich. Zur Beurteilung der Datenqualität reichen aber Erwachsenenmaßstäbe nicht aus. Kinder sind nicht als ‚kleine Erwachsene‘ zu verstehen. Sie erfahren und verstehen die Welt auf ihre eigene Weise. Ein/e erwachsene/r Forscher*in kann diese Perspektive nur bedingt einnehmen, aber diese Verschiedenartigkeit anzunehmen und zu akzeptieren ist der Ausgangspunkt.

6 Mindestalter für Befragungen

Ab welchem Alter Kinder sozialwissenschaftlich ‚befragbar‘ sind, lässt sich nicht per se beantworten, sondern hängt vom Erkenntnisinteresse und den eingesetzten Methoden und Techniken ab. Als Empfehlung für qualitative oder wenig standardisierte Interviews gilt meist das Mindestalter von vier bis fünf Jahren (vgl. Bamler, Werner & Wustmann 2010; Borgers, Leeuw & Hox 2000; Heinzel 2003). Diese Empfehlung fußt vor allem auf Erkenntnissen zur Sprachentwicklung. In schriftlichen Befragungen sind aber beispielsweise entsprechende Lese- und Schreibkompetenzen notwendig, die frühestens mit acht Jahren vorausgesetzt werden können. Insgesamt stellen verschiedene Befragungsformen auch unterschiedliche Anforderungen an die Befragten, standardisiert mehr als offene. Deshalb hängt ein ‚Mindestalter‘ stark von der Vorgehensweise und der Fragestellung ab.

Da Bedeutungsäquivalenz unter Kindern sowie zwischen Kindern und Erwachsenen nicht per se angenommen werden kann (vgl. Mey 2001), und „Zugang zur unbekanntem Kultur der Kindheit“ (Fuhs 2000, 88) geschaffen werden muss, braucht es gerade bei jüngeren Kindern mehr Raum, um flexibel auf die Fähigkeiten zu reagieren und in einen Aushandlungsprozess von Bedeutungen zu treten. Für standardisierte Befragungsmethoden wird daher ein Mindestalter von etwa zehn Jahren angenommen (letztlich abhängig vom Grad der Standardisierung und

der inhaltlichen Ausgestaltung). Prinzipiell sind Kinder oft bessere Informanten als geglaubt, wenn man einen methodisch angemessenen Zugang zu ihrer Perspektive findet.

7 Interviewgestaltung

Nach diesem eher theoretischen Teil, wird nun das bisher Gesagte in konkrete Tipps für die Durchführung von Interviews. Der Fokus liegt auf allgemeinen Hinweisen zu Zugang, Ort, Zeit und technischen Hilfsmitteln, Gesprächsführung sowie Interviewtechniken.

7.1 Zugang, Ort, Zeit und technische Hilfsmittel

In der Regel ist man bei der Befragung von Kindern auf die Kooperation verschiedener Gatekeeper angewiesen. Nicht nur die Kinder selbst müssen in die Teilnahme einwilligen – das ist in der Regel erst der letzte Schritt, sondern vorgeschaltet ist noch die Bereitschaft der Direktor*in/Leiter*in, der Lehrer*innen/Erzieher*innen und der Eltern. So gilt es bei der Rekrutierung der zu Befragenden mehrere ‚Hindernisse‘ zu überwinden (vgl. Zartler 2018). Gatekeeper nehmen aber nicht nur auf die Auswahl der zu Befragenden einen Einfluss, sondern sie definieren auch die Situation mit.

Gleiches gilt für den räumlichen und zeitlichen Interviewkontext. Während zu Hause unter Umständen eine entspanntere Atmosphäre herrscht, können anwesende Dritte (z.B. Elternteil oder Geschwister) dem entgegenwirken. Die Schule dagegen ist mit Assoziationen wie Prüfung, Autoritätsverhältnis, Peergroup etc. verbunden, die ebenfalls das Verhalten der Kinder beeinflussen können. Mit dem Kontext verändert sich unter Umständen nicht nur die Auskunftsbereitschaft, sondern auch Bedeutungen können sich je nach Befragungssetting ändern (vgl. Scott 2000). „Bei der Auswahl des Raumes sollte seine Funktion nicht außer Acht gelassen werden: Kinder verhalten sich in einem ‚Traumzimmer‘ anders als im ‚Turnzimmer‘“ (Vogl 2012). Das gleiche Kind kann zuhause vorlaut und angeberisch sein, aber schüchtern und zurückhaltend in der Schule (vgl. Scott 2000). Allgemein gilt es, die Situation für die befragten Kinder so angenehm und entspannt wie möglich zu gestalten und eine Kommunikation ‚auf Augenhöhe‘ zu ermöglichen. Insgesamt sollte der räumliche Kontext den Befragten möglichst vertraut sein und wenig Ablenkung bieten.

Wichtig ist auch, das Vertrauen der zu befragenden Kinder zu gewinnen. Dies kann nur gelingen, wenn das Interesse an deren Sichtweise und Lebenswelt glaubhaft vermittelt wird. Es darf nicht der Eindruck entstehen, dass die Kinder das letzte Glied in der Kette sind, das nach seiner Meinung gefragt wird, nachdem mit Lehrer*innen und Eltern gesprochen wurde. Das *Vertrauen* kann dadurch erhöht

werden, dass die Kinder den/die Interviewer*in bereits vor der eigentlichen Befragung kennenlernen. Es hat sich bewährt, ein Vortreffen in einer Gruppensituation durchzuführen, bei der mehrere oder alle Teilnehm*innen an der Befragung ungezwungen informiert werden. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass die Befragten sich im Schutze der Gruppe sicher fühlen und so Unsicherheit und Zurückhaltung abgebaut werden kann. Das Vortreffen soll einen Orientierungsrahmen bieten, in dem das Vorgehen und damit verbundene Erwartungen erläutert sowie der/die Interviewer*in und technische Hilfsmittel eingeführt werden.

Die *Interviewdauer* richtet sich auch nach der Aufmerksamkeitsspanne der Befragten. Erzählbereitschaft, Motivation, Interesse für das Thema und Ausgestaltung des Interviews haben einen Einfluss auf die maximal mögliche Länge eines Interviews. Es ist Aufgabe der Interviewer*innen, situativ auf Ermüdungserscheinungen der Befragten zu reagieren und gegebenenfalls das Interviews vorzeitig zu einem Abschluss zu bringen. Oft ist gerade die Dauer eines qualitativen Interviews vorab schwer einzuschätzen und variiert individuell sehr stark in Abhängigkeit von den Befragten.

Video- oder Ton-*Aufzeichnungen* sind in qualitativen Interviews meist unvermeidlich. Effekte der technischen Hilfsmittel sollten bedacht und minimiert werden. In der Regel werden die Geräte aber schnell uninteressant, vorausgesetzt die Kinder haben die Möglichkeit, ihre Neugier diesbezüglich zu stillen und gegebenenfalls die Geräte auch selbst auszuprobieren.

7.2 Gesprächsführung

Die *Gesprächsführung* mit Kindern folgt im Prinzip den gleichen Regeln wie bei Erwachsenen, allerdings sind manche Aspekte besonders zu berücksichtigen. Dazu gehört das Autoritätsgefälle und dass Kinder meist keine Vorerfahrung mit Interviews haben – Befragungssituationen werden eher mit Tests assoziiert. Daher bedarf es einer Erklärung der Gesprächssituation auf metakommunikativer Ebene und besonderer Anstrengungen, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen. In der Gesprächsführung soll das Interesse an der kindlichen Perspektive und der Expertenstatus der Kinder verbal und nonverbal unterstrichen werden (Augenkontakt, aktives Zuhören). Als Gesprächsregel sollte auch erklärt werden, dass Schweigen und Nichtwissen akzeptabel sind.

Gesprächsführung im Interview bedeutet „Verkehr in beide Richtungen“ (Delfos 2004, 68). Besteht zwischen den Gesprächsteilnehmer*innen ein *Machtgefälle*, wie in Befragungen von Kindern, verfällt man im Gespräch leicht in einen ‚Einbahnverkehr‘. Daher ist es besonders wichtig, das Gespräch offen zu führen, damit die Themen und Äußerungen nicht eingeschränkt sind. Der/die Interviewer*in muss zwischen Beteiligten und Abwarten vermitteln. Von Interviewer*innen – gerade in qualitativen Interviews und insbesondere mit Kindern – wird *Empathie* verlangt, das heißt auch „Respekt vor der Eigenart der Kinder zu haben und als Erwachse-

ner eine andauernde Haltung der Verwunderung einzunehmen statt einer – ungerechtfertigten – Allwissenheit über das, was in einem Kind vor sich geht“ (Delfos 2004, 69).

Als Erwachsener neigt man sehr leicht dazu, voreilig Aussagen von Kindern zu interpretieren, etwas ‘hineinzuiinterpretieren’ und Aussagen unterstützend zu ergänzen. Selbstbewusste Teilnehmer*innen widersprechen zwar ungerechtfertigten Unterstellungen, weniger selbstbewusste stellen solche Sachverhalte eher indirekt richtig. Es kann aber nicht immer davon ausgegangen werden, dass dies der Fall ist. Insofern ist Vorsicht geboten, insbesondere bei schüchternen, zurückhaltenden Kindern: bei diesen besteht zum einen vermehrt die Gefahr dieses unterstützenden Ergänzens und zum andern auch, dass sie nicht widersprechen, wenn die ‚Unterstellung‘ nicht stimmt. Wenn ein Kind keine Antwort weiß oder eine Aufgabe/Frage zu schwer ist, sollte dem Kind bei der ‚Lösung‘ geholfen werden, um Anspannung zu vermeiden. Dem Kind muss aus der Situation ‚herausgeholfen‘ werden, ohne ihm das Gefühl des Versagens zu geben – auch wenn die Antwort dann eventuell nur begrenzt verwertbar ist (vgl. Vogl 2012).

Die *gewählte Sprache* soll dem Alter der Kinder angepasst sein, aber nicht verniedlichend wirken (kein Babytalk!), denn das Kind soll sich akzeptiert, ernst genommen und geschätzt, nicht ausgehört oder bewertet fühlen. Bedeutungsäquivalenz ist zwischen Kindern und Erwachsenen nicht immer gegeben, sondern muss manchmal erst hergestellt werden. *Zeitliche Bezüge* sind soweit möglich zu vermeiden oder mit besonderen Erinnerungshilfen zu verbinden. Da Kinder Verständnisschwierigkeiten oder fehlendes Wissen nicht immer verbalisieren, können Ja-Nein- oder Entscheidungsfragen wenig reliable Antworten provozieren. Besser eignen sich *offene Fragen*, vor allem nach Ja-Nein- oder Entweder-oder-Fragen, um die Güte zu evaluieren und Hintergrundinformationen zu erhalten.

Reden und Spielen zu kombinieren kann bei jüngeren Kindern hilfreich sein: Kinder haben bessere Fähigkeiten, mehrere Aktivitäten zu kombinieren, als Erwachsene. „Ein junges Kind wird oft besser bei einem Gespräch mitwirken, wenn es Spielen und Reden kombinieren kann. Das ist mit Sicherheit bis etwa acht Jahre der Fall“ (Delfos 2004, 93). Es ist aber darauf zu achten, dass die Aktivität nicht wichtiger wird als das Gespräch. Zu vermeiden sind außerdem Spieltechniken mit vielen Regeln (wie z. B. Gesellschaftsspiele) oder Spiele mit großem Lustgewinn, wie solche mit Sand, Wasser etc., die von der eigentlichen Fragestellung ablenken können. Besser ist es, wenn die Kinder ihre eigenen Lieblingsspielsachen mitbringen, weil sie ihnen vertraut sind (vgl. Berna 1994).

7.3 Interviewtechniken und Hilfsmittel

Bei Kindern werden häufig Hilfsmittel, wie Bildkarten, Fotos oder Handpuppen eingesetzt (vgl. Krüger 2006). Prinzipiell kann dabei zwischen kommunikationsanregenden und -unterstützenden Medien unterschieden werden. Beide Formen

folgen der Grundidee, den Austausch in Befragungen zu befördern und die Motivation der interviewten Kinder zu erhöhen. Der Verbalanteil wird reduziert, die Situation durch einen Spielcharakter aufgelockert und das Autoritätsgefälle tendenziell relativiert (vgl. Kubisch & Lampert 2000).

Zur *Kommunikationsunterstützung* werden häufig Handpuppen oder andere Figuren verwendet. Fragen werden vermittelt über eine Puppe an das Kind gerichtet und nicht ‚direkt‘ vom Interviewer/von der Interviewerin. Das Kind kann entweder direkt antworten oder ebenfalls vermittelt über eine Puppe. Vor allem im Vorschulalter bietet sich der Einsatz von Handpuppen an, weil es sich um vertraute Spielobjekte handelt. Handpuppen können auch als Projektionsfläche und damit als Abstraktionshilfe benutzt werden, gerade jüngere Kinder nehmen dies als vertraute Hilfe wahr (vgl. Kepper 1996; Vogl 2009).

Probleme beim Einsatz figuraler Kommunikationsmedien bestehen zum einen darin, dass sie ablenken können und zum anderen eben oft Antworten nicht eindeutig interpretierbar sind. Es ist in der Regel nicht zu klären, in welchem Ausmaß und in welche Richtung die Antworten durch das Kommunikationsmedium verändert wurden. Die Antworten können mehr oder weniger deutlich vom ‚Alltagsdenken‘ des Kindes entfernt sein und es bestehen vermutlich auch interindividuelle Unterschiede in den Auswirkungen durch die Einführung eines Kommunikationsmediums (vgl. Lohaus 1989). Gerade dieser Spielcharakter kann die Kinder anregen, Wunsch und Fantasie in die Antworten einfließen zu lassen (vgl. Wittmann 1988). Mit anderen Worten: Auch wenn diese Technik für Kinder alltagsnäher ist, werden nicht zwingend realitätsnähere Antworten erzielt. Zu beachten ist außerdem, dass unterschiedliche Figuren unterschiedliche Effekte nach sich ziehen. Außerdem kann es problematisch sein, wenn Perspektivenübernahme oder ein hohes Abstraktionsniveau gefordert wird (vgl. Lohaus 1989).

Eine *kommunikationsanregende* Funktion können beispielsweise visuelle Stimuli wie Bilder, Fotos oder Gegenstände haben. Durch den zusätzlichen Reiz wird der anvisierte Bereich aktualisiert und es wird wahrscheinlicher, dass das Kind versteht, was der/die Forscher*in meint, weil durch Bilder der Gegenstand viel konkreter wird als durch bloße verbale Präsentation (vgl. Scott 2000). Außerdem kann anschauliches Material stärker als eine unmittelbare Befragung zur Motivierung der Kinder beitragen (vgl. Lohaus 1989) und Bilder etc. können zusätzlich Erinnerungsstützen sein (vgl. Scott 2000).

Im Rahmen von Interviews können auch *Zeichnungen* erstellt oder mitgebracht werden. Zeichnen gilt als mögliche Ausdrucksform für Emotionen, Intuition und Persönlichkeit (vgl. Kepper 1996). Zeichnungen bieten den „Vorteil, dass die Kinder auf nonverbale Art und Weise Dinge zum Ausdruck bringen können, die sie verbal noch nicht auszudrücken vermögen“ (Kubisch & Lampert 2000, 70). Sie können Grundlage für einen diskursiven Interpretationsprozess sein und die subjektive Sichtweise kann mit zusätzlichen Erläuterungen des Kindes rekonstruiert

werden. Der Entstehungsprozess und die Kontextualität der Zeichnungen sind aber zu berücksichtigen (vgl. Mey 2005). Da Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten meist gern zeichnen und malen, gilt der Einsatz solcher Techniken als inklusive und partizipative Form der Datengewinnung (vgl. Mukherji & Albon 2010), wenngleich sie für Kleinkinder noch nicht geeignet sind.

Ähnlich können auch *Fotos* als unterstützende Medien verwendet werden. Die Befragten oder der/die Forschende können Fotos sammeln oder machen (vgl. Fuhs 2003). Fotos sind aber genauso wie Zeichnungen keine Abbilder der Realität. „Das Foto als Erzählstimulus in der qualitativen Forschung legt durch seine gegenständliche, themengebundene Darstellung (noch stärker als eine verbale Eingangsfrage) eine Erinnerungsarbeit entlang konkreter Situationen und Gegenstände nahe, ist aber gleichzeitig aufgrund der Vieldeutigkeit eines jeden Bildes offen für eine Vielzahl von Projektionen“ (Fuhs 2003, 280).

Erzählgegenstände sind, ähnlich wie Fotos, räumlich und zeitlich eng mit dem Thema des Interviews verbunden und fungieren als kommunikationsanregende Stimuli. Im Kontext des Interviews dienen sie als Gedächtnisstütze und Erzählhilfe (vgl. Fuhs 2000). Ähnlich verhält es sich mit Bildergeschichten, Cartoons mit auszufüllenden Sprechblasen (vgl. Zartler 2018) oder Geschichtenergänzungen: auf ein Thema fokussiert können Kinder ihre eigene Erfahrung und Sichtweise einbringen.

Neben kommunikationsunterstützenden bzw. -anregenden Medien werden in der Kindheitsforschung auch häufig *assoziative und projektive Techniken* eingesetzt. Eine Schwierigkeit dieser Techniken liegt in der Validität der Antworten, weil ihr Realitätsgehalt unter Umständen geringer als bei direkten Interviews ist. Andererseits sind eben direkte Fragen nicht immer möglich, sodass im konkreten Fall abgewogen werden muss, wie am besten vorgegangen wird. Bei *assoziativen Techniken* können visuelle Hilfsmittel (ab)lenken und *projektive Techniken* können bei jüngeren Befragten aufgrund mangelnder Fähigkeit zum Perspektivenwechsel problematisch sein und sollten durch ‚Validierungsfragen‘ ergänzt werden, in denen eruiert wird, ob eigene Einstellungen und Meinungen tatsächlich projiziert werden.

Je nach Erkenntnisinteresse und zu untersuchender Altersgruppe eignen sich unterschiedliche Interviewmethoden. Es zeigen sich folgende Tendenzen: Im Prinzip können Erzählungen, Assoziationen und Projektionen (formal) ab neun Jahren erfolgreich eingesetzt werden. Unter diesem Alter ist manchmal mit Einschränkungen in der Erzählfähigkeit, dem Perspektivenwechsel sowie abstraktem und logischem Denken zu rechnen.

8 Zusammenfassung

Kinder sind eine besondere Zielgruppe, bei der es nicht nur entwicklungsbezogene Aspekte zu berücksichtigen gilt, sondern beispielsweise auch (fehlende) Erfahrung mit Befragungssituationen (in der Regel sind das dann Prüfungssituationen), die Stellung in der Hierarchie gesellschaftlicher Wissensbestände sowie das spezifische Generationen- und Autoritätsverhältnis zwischen erwachsenem/r Forscher*in und jugendlichem/r Interviewten. Fasst man Erkenntnisse zu den Fähigkeiten von Kindern im Altersverlauf und den Hinweisen zur Planung und Durchführung von Interviews mit Kindern zusammen, ergeben sich einige „Dos and don'ts“ der Gestaltung von Interviews. Der in der folgenden Tabelle angebotene Überblick soll helfen, für den eigenen Forschungskontext und die Planung und Durchführung von Interviews mit Kindern begründete Schlussfolgerungen treffen zu können. Ein wichtiger Hinweis: die Altersgrenzen sind nicht so strikt, wie die Tabelle suggeriert: Es sei nochmal auf die Variabilität innerhalb einer Altersgruppe und die Abhängigkeit vom Thema und Erhebungskontext verwiesen. Dennoch gibt es bestimmte Faustregeln, die man für das Design einer eigenen Studie berücksichtigen kann.

Tab. 1: Gestaltungstipps für Interviews mit Kindern

	Alter der Befragten		
	4 bis 6 Jahre	6 bis 8 Jahre	8 bis 10 Jahre
Metakommunikation	– Explizite Erklärung des Gesprächsrahmens		– Gesprächsrahmen benennen
	– viel Metakommunikation, um Erwartungen zu klären		
	– Expertenstatus und Interesse an der kindlichen Lebenswelt verbal und nonverbal unterstreichen		
Form der Interaktion	– spielen und reden – zusätzlich nonverbale Spielformen	– reden und spielen – zusätzlich verbale Spielformen	– reden, manchmal spielen
	– 10 bis 15 Minuten verbal am Stück	– 15 bis 20 Minuten verbal am Stück	– halbe bis Dreiviertelstunde verbal am Stück
	– stärkere Interviewer*innenbeteiligung erforderlich		
	– entspannte Atmosphäre schaffen (vor allem bei abstrakten und kognitiv anspruchsvollen Fragestellungen)		
nonverbale Aspekte	– viel nonverbale Kommunikation	– nonverbale Kommunikation	
	– sozial-emotionales Verhalten zu erwarten – geringere Emotionskontrolle auffangen		
	– visuelle Reize lockern auf, können auch ablenken		
	– Interpretation visueller Reize abklären („was siehst du?“)		

Fragen	– Fragen variiert wiederholen – keine Zusammenfassung vom Kind erbeten		– Zusammenfassen für die Struktur und um sich über Verständnis zu versichern
	– Fragen nach Information – Faktfragen – Annähern durch Einzelfragen – Vorschlagen von Antwortalternativen		– Fragen nach Information, Meinungen und Vorschlägen
	– Recognition – Fragen mit Bezug auf die Gegenwart		
	– Fragen nach Häufigkeitsangaben und zeitlichen Referenzen vermeiden		
	– freien Recall vermeiden	– bedingt freier Recall	– freier Recall
	– Erinnerungsstützen bieten		
	– Warum-Fragen vermeiden		– Fragen nach Begründungen für Meinungen etc. möglich
	– Fragen nach Erklärungen vermeiden		– Fragen nach Erklärungen (vor allem vertraute Abläufe) möglich
	– Aufgaben mit logischem und schlussfolgerndem Denken vermeiden		– Aufgaben mit logischem Denken und Schlussfolgern möglich
	– abstrakte und hypothetische Fragen vermeiden	– abstrakte und hypothetische Fragen möglich	
	– keine Verallgemeinerungen fordern	– Verallgemeinerungen möglich	
	– Strukturierungsaufgaben in Erzählung abnehmen – Erzählung durch Nachfragen aufrechterhalten – Hintergrundinformationen erfragen	– Projektion und hypothetisches Denken möglich	
– Projektionstechnik vermeiden			

Quelle: Delfos 2004, 186 ; Vogl 2012, 314-315 ; Vogl 2015b

Welche Methoden für welche Kinder passen, das ist abhängig vom Alter, den Fähigkeiten, Vorlieben und Interessen. Genauso sind bestimmte Methoden für bestimmte Fragestellungen besser geeignet als andere. Das Interview ist eine besondere, eben nicht alltägliche Kommunikationssituation. Anstatt nur die Fähigkeiten der Kinder infrage zu stellen müssen auch methodische Zugänge überdacht werden. Wenn wir wirklich kindgerechte Methoden entwickeln, können selbst junge Kinder gute Informanten sein. Anpassungsfähigkeit und Flexibilität in den Methoden und systematische, reflexive Methodenforschung ermöglichen einen angemessenen Zugang. Findet man einen geeigneten Zugang zu einem Kind, ist man immer wieder erstaunt über das Wissen und die Sichtweisen.

Literatur

- Aldridge, M. & Wood, J. (1998): *Interviewing children*. Chichester.
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010): *Lehrbuch Kindheitsforschung*. Weinheim.
- Berk, L. (2010): *Development through the lifespan*. Boston.
- Berna, J. (1994): Die Verbalisierung in Erziehung und Kinderanalyse. In: G. Biermann (Hrsg.), *Kindertpsychotherapie: Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 75-94). Frankfurt a. M.
- Borgers, N., Leeuw, E. de & Hox, J. (2000): Children as Respondents in Survey Research. *Bulletin De Méthodologie Sociologique*, 66, 60-75.
- Boueke, D. & Schüleln, F. (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In H.-H. Ewers (Hrsg.), *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder*. Weinheim/Basel, 13-41.
- Cordón, I. M., Saetermoe, C. L. & Goodman, G. S. (2005): Facilitating Children's Accurate Responses. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 249-266.
- Delfos, M. F. (2004): „Sag mir mal...“ *Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre)*. Weinheim.
- Donaldson, M. (1982): *Wie Kinder denken*. Bern.
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung*. Weinheim, 87-103.
- Fuhs, B. (2003): Fotografie und qualitative Forschung. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 265-285.
- Garbarino, J. & Stott, F. M. (1992): *What children can tell us*. San Francisco.
- Garz, D. (2006): *Sozialpsychologische Entwicklungstheorien*. Wiesbaden.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2013): *Doing research with children*. London.
- Grimm, H. & Weinert, S. (2002): Sprachentwicklung. In: R. Oerter, L. Montada & Oerter-Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, 517-536.
- Heinzel, F. (2003): Qualitative Interviews mit Kindern. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 396-413.
- Heinzel, F., Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung. *Theo-Web*, 11, 9-37.
- Holaday, B. & Turner-Henson, A. (1989): Response effects in surveys with school-age children. *Nursing Research*, 38(4), 248-250.
- Kepper, G. (1996): *Qualitative Marktforschung*. Wiesbaden.
- Köhler, L. (2001): Zur Entstehung des autobiographischen Gedächtnisses. In: I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte*. Seelze-Velber, 65-83.
- Krüger, H.-H. (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(1), 91-115.
- Kubisch, S. & Lampert, C. (2000): Die Verwendung qualitativer Erhebungsmethoden in der Kinderfernsehforschung. *TV Diskurs*. (12), 68-71.
- Kvale, S. (2009): *Doing interviews*. Los Angeles, Calif.
- Larsson, A. S. (2005): *Interviewing child witnesses. ISRN GU/PSYK/AVH: Vol. 152*. Göteborg.
- Lipski, J. (1998): Kindern eine Stimme geben. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 77-86.
- Lohaus, A. (1989): *Datenerhebung in Entwicklungspsychologie*. Bern.
- Mähler, C. (2007): Kindergarten- und Vorschulalter. In: M. Hasselhorn, W. Schneider & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen, 164-174.
- Mey, G. (2001): Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 2(2), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0102160>.
- Mey, G. (2005): Forschung mit Kindern – Zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In: G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln, 151-183.
- Mukherji, P. & Albon, D. (2010): *Research methods in early childhood*. Los Angeles.
- Pooler, D. A. & Lamb, M. E. (1998): *Investigative interviews of children*. Washington, DC.

- Roebbers, C. (2007): Entwicklung des Selbstkonzeptes. In: M. Hasselhorn, W. Schneider & J. Bengel (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen, 381-391.
- Schütze, F. (1976): Zur soziologischen und linguistischen Analyse von Erzählungen. In: *Internationales Jahrbuch für Wissens- und Religionssoziologie: Bd. 10. Beiträge zur Wissenssoziologie*. Opladen, 7-41.
- Scott, J. (2000): Children as Respondents. In: P. M. Christensen & A. James (Hrsg.), *Research with Children*. London, 98-119.
- Szagan, G. (1996): *Sprachentwicklung beim Kind*. Weinheim.
- Trautmann, T. (2010): *Interviews mit Kindern*. Wiesbaden.
- Vogl, S. (2009): Focus Groups with Children. In: J. Fiedler & C. Posch (Hrsg.), *Yes, they can! Children researching their lives*. Baltmannsweiler, 86-98.
- Vogl, S. (2012): *Alter und Methode: Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern*. Wiesbaden.
- Vogl, S. (2015a): Children's Verbal, Interactive and Cognitive Skills and Implications for Interviews. *Quality & Quantity*, 49(1), 319-338.
- Vogl, S. (2015b): *Interviews mit Kindern führen*. Weinheim.
- Wittmann, G. (1988): Über die Möglichkeit einer Befragung von Kindern. In: DJI (Hrsg.), *Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. München, 159-174.
- Zartler, U. (2018). Kinder in der Familienforschung. In: O. Kapella, N. F. Schneider & H. Rost (Hrsg.), *Familie – Bildung – Migration*. Opladen, 15-28.

Marion Weise

Es ist noch jemand mit uns hier. Puppent-Interviews in der Forschung mit Kindern

1 Einleitung

„Grown-ups don't really know what it is like to be a child in a day care. We children know. That's why I have to tell you about it.“ (Eide & Winger 2005, 86)

Das Interesse an der Perspektive der Kinder, der Anerkennung dieser Experten-Gruppe als aktiv Gestaltende und „Seiende“ (Qvortrup 1994 zitiert nach Honig 1999, 33) als auch aus dem Wissen um die Konstruktionen und Reproduktionen von heterogenen Kindheiten, machen es unabdinglich explizit mit Kindern zu forschen und geeignete Zugänge zu diskutieren, die ihre Stimme zur Geltung bringen (vgl. Honig 1999; Roux 2002; Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017).

Vor diesem Hintergrund wird in der Kindheitsforschung kritisch diskutiert, ob sie besondere Zugangsmöglichkeiten benötigt, die auf die speziellen Bedürfnisse und Bedingungen der Kinder zugeschnitten sind. Es wird davon ausgegangen, dass Forschungsmethoden nicht einfach unhinterfragt in die Kindheitsforschung importiert werden können (vgl. Mey 2003; Paus-Hasebrink 2017). Autoren wie Trautmann (2009) oder Vogl (2015) argumentieren, dass aufgrund unterschiedlicher Kompetenzen von Kindern spezielle Methoden entwickelt werden müssen.

Diese Argumentation erfolgt tendenziell aus einer erwachsenzentrierten Sichtweise, sie geht davon aus, dass Kinder bestimmte Kompetenzen wie beispielsweise kohärentes Erzählen, Perspektivenübernahme und Langzeiterinnerungsvermögen erst in rudimentärer Form besitzen oder entwickeln und es daher spezifische Methoden braucht, um diesem Entwicklungsstand entgegen zu kommen und auszugleichen. Autor*innen wie Groundwater-Smith, Dockett & Bottrell (2014) und Punch (2002) vertreten vielmehr die Ansicht, dass die Methode generell angemessen sein muss und dies als Desiderat für alle Forschungsprojekte und Designs mit allen Zielgruppen gelte (vgl. Groundwater-Smith, Dockett & Bottrell 2014; Punch 2002) Sie argumentieren für eine individuell personenzentrierte Anpassung anstelle einer auf Kinder angepasste Spezifika, wobei es abzusichern gilt, dass die Methoden die Würde und Integrität des Gegenübers wahren und den

vielfältigen Ausdrucksarten des Erzählens gerecht werden (vgl. ebd.; Clark 2017; Nentwig-Gesemann et al. 2017).

Diesem Grundgedanken folgt dieser Beitrag, fasst Kinder als Konstruierende und aktive Subjekte im Forschungsprozess, wobei die Zielgruppe in der Beforschung dennoch besondere Berücksichtigung von Seiten des erwachsenen Forschenden bedarf. Kinder stellen aufgrund der Zuweisungen in der generationalen Ordnung und ihrer „anthropologischen Angewiesenheit auf Responsivität, Pflege und Schutz“ (Andresen, Koch & König 2015, 8) eine vulnerable Gruppe dar und die Verletzlichkeit darf durch die „Akteurszentrierung“ (ebd.) in der Kindheitsforschung nicht ausgeblendet werden. Es bedarf u.a. in der Forschung mit Kindern einer Ethik, die beständig im Prozess überprüft, ob die Methode und das Vorgehen für alle beteiligten Akteure passend und angemessen ist (vgl. Phelan & Kinsella 2013; Powell, Graham & Truscott 2016) und ihren je spezifischen gewählten Zugang reflektiert.

Dieser Beitrag stellt das Puppet Interview als einen Zugang zur Befragung von Kindern im Alter von drei- bis sechs Jahren vor. Zuerst wird die Bedeutung der Puppe im Spiel für Kinder in diesem Altersbereich knapp skizziert. Überblicksartig soll anschließend dargestellt werden, wie Handpuppen bereits in Forschungskontexten eingesetzt werden, um daran anknüpfend die spezifische Methode des Puppet Interviews, wie diese von der Autorin weiter in der Forschungspraxis spezifiziert und angewandt wurde, darzustellen. Dabei werden in einer kritischen Reflexion Stärken sowie Schwächen und Herausforderungen dieser Methode herausgearbeitet. Zudem beinhaltet der Beitrag reflexive Überlegungen, wie diesen adäquat begegnet werden kann beziehungsweise wie diese Berücksichtigung in der konkreten methodischen Umsetzung finden können.

2 Bedeutung der Handpuppe für Kinder im Spiel

Die Puppe stellt ein vertrautes Spielobjekt für Kinder dar und ist eines der ältesten und bedeutendsten Spielzeuge (vgl. Pohl 2014; Gauda 2001). Im Kleinkindalter ist die Puppe oder das Schmusetier ein bedeutendes Übergangsobjekt, das durch seine Anwesenheit Sicherheit und den Kontakt zur Umwelt ermöglicht, in dem es einen Zwischenbereich zwischen dem Innen- und der Außenwelt eröffnet. Später kann die Puppe im Rollenspiel zur Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollenmuster und Scripts zur Bearbeitung von bedeutsamen Thematiken als auch zur Entwicklung der eigenen Identität dienen (vgl. Oerter 1999). Puppen haben für Kinder eine magische Ausstrahlung und sind laut Gauda „ein Abbild des Menschen“ (2001, 10), sie schärfen als Gegenüber die Möglichkeit zur Empathiefähigkeit (vgl. Pohl 2014). Dies wird besonders deutlich, wenn man Kinder beim Spiel mit Puppen beobachtet. Ungeachtet der Herkunft und der Zeitperiode, instinktiv

und ganz natürlich wird die Puppe zum „Gegenüber für das Kind“ (Gauda 2001, 10). Die Puppe ist allerdings nicht denkbar ohne den Spieler oder die Spielerin, er oder sie erweckt sie zum Leben und ohne ihn oder sie bleibt die Puppe funktionslos (vgl. Pohl 2014).

Aufgrund der Beobachtungen von Spiel und Rollenspiel von Kindern auf Spielplätzen entwickelte Jacob Levy Moreno das Psychodrama, das die Möglichkeit eröffnet, Gefühle, Empfindungen, Ängste auf der „äußeren Bühne“ (Gauda 2001, 10) auszuspielen und damit laut zu machen. Er konnte feststellen, dass es Kindern im direkten Gespräch schwer fällt, Gefühlen und Ängsten Ausdruck zu verleihen, nicht aber, wenn dies über die Puppe geschieht. Bereits seit den 20er Jahren werden Puppen systematisch in der Therapie mit Kindern eingesetzt.

3 Der Einsatz von Handpuppen in forschenden Kontexten

Aus der Bedeutung von Puppen für Kinder im Rollenspiel und damit für die kindliche Entwicklung, liegt es nahe gerade Handpuppen als Werkzeug der Forschung zu verwenden, um damit eine besonders geeignete und angemessene Zugangsweise zu Kindern zu ermöglichen. In der Kindertherapie hat sich die Verwendung von Puppen und Handpuppen bereits etabliert, für die Kindheitsforschung in nicht-therapeutischen und tiefenpsychologischen Kontexten stellt sie noch eine neuere Entwicklung dar.

„Although puppets have been employed by various disciplines in clinical and community (e.g. homes and schools) environments, little has been written about their use as a communication tool in research“ (Epstein, Stevens, McKeever, Baruchel & Jones 2008, 49).

Im englischsprachigen Raum wird die Puppe vor allem in quantitativ orientierten Designs der Entwicklungspsychologie verwendet. Roth, Daads and McAllon (2004) entwickelten mit den Handpuppen ein Verfahren, um Einschätzungen und Positionen von Kindern auf einer Likert-Skala zu erhalten ohne hierbei auf Schrift zurückgreifen zu müssen. Die Kinder wurden mit zwei gegensatzpaarigen Aussagen konfrontiert, die durch zwei unterschiedliche Handpuppen, in diesem Fall Teddybären, vertreten wurden. Die Kinder sollten den Teddybär wählen, dem sie am ehesten zustimmen bzw. mit dem sie am ehesten übereinstimmen. Dieses so genannte *forced-choice Format* ist darauf ausgerichtet, quantitative Ergebnisse zu erzielen (vgl. Roth, Dadds & McAlloon 2004).

Das bekannteste Verfahren, in dem Handpuppen zum Einsatz kommen, ist das *Berkeley Puppet Interview (BPI)*, welches 1998 von Measelle, Ablow, Cowan & Cowan eingesetzt und publiziert wurde und sich seither über den englischsprachigen Raum hinaus als valides Instrument etablieren konnte. Hierbei handelt

es sich um einen semi-strukturierten Interviewtypus, der die Wahrnehmung von Kindern im Alter von vier bis acht Jahren zu ihrem Familienumfeld, zum schulischen Umfeld sowie das Verhältnis zu den Sozialinstanzen misst. Dabei werden zwei Handpuppen eingesetzt, die divergierende Positionen vertreten, und das Kind kann dann erzählen, wie es sich selbst und seine Umgebung zu dem durch die Puppen eingegrenzten Gegenstand wahrnimmt (vgl. Perren, Stadelmann & von Klitzing 2009; Perren & von Klitzing 2008). Dieses Vorgehen unterscheidet sich damit von den *forced-choice Formaten*, insofern das Kind hier die Möglichkeit hat, in der natürlichen Kommunikation und Interaktion mit den Handpuppen die eigene Sichtweise auszuführen. Die Mehrheit der Kinder antworten nach Angaben der Autor*innen ausführlich verbal, aber auch performatives Antwortverhalten kann durch den *BPI* und dessen Codierungssystem erfasst werden. Dieses wird durch geschulte Kodierer mittels Videos analysiert, dabei werden die teils komplexen Antworten der Kinder entschlüsselt und auf einer *Likert*-ähnlichen siebenstufigen Skala eingeschätzt (vgl. Measelle, Ablow/, Cowan & Cowan 1998). Die in diesem Beitrag verwendete Methode des Handpuppeninterviews oder Puppent Interviews wird von den *forced-choice Formaten* als auch von dem *BPI* abgegrenzt. Die Puppe ist prädestiniert dafür, eine detaillierte Innenperspektive zu ermöglichen und damit einen qualitativen Zugang zu den subjektiven Deutungsstrukturen der Kinder herzustellen. Die bisher vorgestellten Möglichkeiten nutzen die Stärke der Methodik bisher vor allem in quantitativen Designs. Die Autorin lehnt sich daher an die Grundlagenarbeit von Paus-Haase [Hasebrink] (1998) und Lampert (2000) an, die das Handpuppeninterview in medienpädagogischen Kontexten zur Generierung qualitativer Theorien verwendeten. In der von Weise (2008; 2012) weiter modifizierten und in internationalen Settings erprobten Methode spricht die Interviewerin oder der Interviewer quasi durch die Puppe. Die interviewende Person nutzt diese als Mediator*in zwischen sich und dem Kind.

Die Verwendung der Handpuppe als Hilfsmittel in Methoden der Kindheitsforschung findet bereits mehrfach Erwähnung (vgl. Paus-Haase 1998; Lampert 2000; Fuhs & Schneider 2012; Marci-Boehncke & Rath 2014), die zu berücksichtigenden Schritte im Forschungsprozess, sowie die Vor- und Nachteile eines solchen Instrumentes sind bisher noch marginal reflektiert. Diese müssen vor dem Hintergrund der Herstellungsleistung von Kindern und Kindheiten über Dokumente und Methoden (vgl. Betz & Bischoff 2013; Betz & Eßer 2016) auf die „Bezogenheit von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern“ (Mey 2003, 22) hin methodologisch diskutiert und reflektiert werden.

4 Methode Puppet Interview in der Forschungspraxis

4.1 Die Auswahl der Handpuppe als einen zentralen methodischen Schritt planen

Die Auswahl einer Puppe und die vorbereitenden Arbeiten mit der Puppe stellen folglich einen zentralen Schritt des Arbeitsprozesses dar. Mittlerweile findet sich eine große Auswahl an menschlichen Handpuppen, die in Kleidung, Mimik und Hautfarbe variieren und somit der Anerkennung von Vielfalt (vgl. Prengel 2006) gerecht werden.

Entscheidend für ein gelingendes Puppet Interview ist die Natürlichkeit der Interviewer*innen im Umgang mit der Puppe, je sicherer sich diese mit der Puppe fühlen, desto authentischer wirken sie. Dazu benötigt die Puppe eine eigene Identität und Persönlichkeit, diese steckt implizit bereits in der Gestaltung der Puppe. Handelt es sich um eine Puppe mit menschlichen Zügen, dann legt bereits die Kleidung Interpretationen zur Zuordnung der Geschlechtsidentität (vgl. Bachmann 2008) sowie zu ersten Einschätzung eines Charakters nahe. Dies muss im Forschungsprozess durchaus mit bedacht und kritisch reflektiert werden. Aus vielfaltssensibler Perspektive (vgl. Prengel 2006; Kölsch-Bunzen, Morys & Koblauch 2015) kann eine Handpuppe in Form eines Tieres gewählt werden, die menschliche Eigenschaften erhält und ebenso im Rollenspiel für Kinder funktioniert. Nachteil ist aktuell noch, dass diese Puppen meist kleiner als die menschlich gestalteten Handpuppen sind. Zu beachten ist dabei, dass auch Tierfiguren von Kindern unterschiedlich emotional besetzt sind.

Nach dem ersten Eindruck der Passung muss die Handpuppe als Person ausgebaut und mit einer konkreten biografischen Geschichte versehen werden. Auf diesen Schritt verweist auch die etablierte Praxis der *persona dolls* im Ansatz Kinderwelten (vgl. Wagner 2008), die intensiv mit Puppen zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten arbeiten (vgl. Beutel 2012; Azun 2011; Enßlin 2007; Krause 2007). Im Ansatz *Kinderwelten* (vgl. Wagner 2008) werden die Puppen in speziellen Fortbildungen durch die Pädagog*in selbst hergestellt und authentisch gestaltet. In der pädagogischen Arbeit mit den *persona dolls* erzählt die Puppe der Pädagog*in von eigenen Erlebnissen, die die Kinder zu Empathie, zum Nachdenken und zum darüber Sprechen anregen (Beutel 2012, 21).

4.2 Puppet Interview mit einem semi-strukturierten Leitfaden

Das Puppet Interview in Form eines semi-strukturierten Leitfadeninterviews anzulegen, wird aufgrund seiner rahmengebenden Form für die Altersgruppe empfohlen. Weitgehender Konsens besteht in der Kindheitsforschung, dass beispielsweise ein narratives Interview, das nur den ersten Impuls setzt, eine Überfor-

derung für die Zielgruppe darstellt (vgl. Mey 2003; Vogl 2015). Auch vermittelt das Leitfadeninterview den Forschenden selbst die benötigte Sicherheit durch eine leitende Struktur und Vergleichbarkeit. Allerdings kann sie leicht zu einem Abfragestil und einem starren Abarbeiten des Leitfadens führen, der das Zustandekommen flüssiger Gespräche behindert (vgl. Zorn 2012; Vogl 2015). Eine so genannte Leitfadenbürokratie ist zu vermeiden, dennoch ist davon auszugehen, dass sich narrative Passagen, aber auch Stellen mit engen Fragen der interviewenden Person und dadurch knappe Antworten der Kinder wiederfinden lassen. Hier scheint ein Wechsel sinnvoll, da engere Fragen einfacher zu beantworten sind und somit eine entlastende Funktion haben können.

Generell führen erzählgenerierende Fragen, die für die Themen der Kinder allseits offen bleiben, zu mehr Erkenntnisgewinn als eng-strukturierende. Die Interviewpartner*innen haben die Freiheit, das Gespräch zu strukturieren und die ihnen bedeutsamen Sinngehalte ausführen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014). An die Fragen und Themen der Kinder anzuschließen und in einem Dialog zu bleiben (vgl. Alemzadeh 2014) stellt hohe Anforderungen an die Interviewenden. Nicht immer können Erwachsene an den Erfahrungsraum des Kindes anschließen, die kindspezifischen Deutungsmuster sind oft nicht unmittelbar zugänglich (vgl. Hülst 2012; Fuhs 2012). Zentral ist daher, einen Rahmen in Form von wenigen zentralen Leitfragen als Sicherheit aufzuspannen und darin dem Kind aber möglichst viele Optionen zu bieten, sich vielfältig auszudrücken (Fuhs & Schneider 2012; Nentwig-Gesemann et al. 2017).

5 Reflexion der Handpuppe als Mediator*in in den Puppenterviews

5.1 Reduktion von Asymmetrien durch die *persona Handpuppe*

Kindheitssoziologisch muss die Position von Kindern zu Erwachsenen unter Berücksichtigung des Konzeptes der *generationalen Ordnung* (vgl. Hengst & Zeiher 2005; Bühler-Niederberger 2005; Kränzl-Nagl & Mierendorff 2007) betrachtet werden. Die Zuordnung zu Generationen über Lebensalter ist nach Kränzl-Nagl & Mierendorff (2007) keine natürliche Ordnung, sondern eine gesellschaftliche Konstruktion, wobei die Kategorien Kinder und Erwachsene in der sozialen Praxis beständig reproduziert werden (vgl. ebd.). Gerade in Interviews mit Kindern in Kontexten der institutionellen Bildung, Erziehung und Betreuung muss die Herstellung des Generationsunterschiedes und der damit verbundenen Asymmetrien bedacht werden. Forschende Praktiker*innen der Institution als auch externe Forscher*innen, die nicht als pädagogische Fachkräfte auftreten, sind Erwachsene und stehen damit im strukturell-hierarchischen Ungleichgewicht zu Kindern.

Das Zwischenschalten der Puppe reduziert die Wahrnehmung einer strukturellen Überlegenheit der Erwachsenen. Die Situation einer qualitativen Befragung ist eine meist ungewohnte Situation, durch die Puppe als Mediator*in wird ein vertrautes Element eingeführt und die Situation erhält damit den Spielcharakter eines Rollenspiels ohne ihr gleichzeitig die Ernsthaftigkeit und Relevanz zu nehmen. Die Puppe nimmt der Situation das Ungewohnte, lässt es vertraut werden und eröffnet den Raum für vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten. Den Kindern ist faktisch klar, dass die Interviewer*in durch die Puppe spricht, dennoch ist die Ansprechpartner*in auf der Spielebene eine Puppe. Hier zeigt sich, dass Kinder schnell einen Zugang zu der Puppe finden (vgl. Lampert 2000; Weise 2012) und Hemmungen abgebaut werden. Das Handpuppen-Interview stellt damit eine adäquate Möglichkeit dar, die „symbolische Gewalt“ (Hülst 2012, 71) und die Asymmetrien zwischen dem Erwachsenen und dem Kind zu verringern. Ängste, Hemmungen und sozial erwartetes Antwortverhalten der Kinder können ebenfalls vermindert werden (vgl. Paus-Haase 1998; Lampert 2000; Weise 2008).

5.2 Sprachliche Ausdrucksweise und sprachliche Brüche durch die *persona Handpuppe*

Bedenken bei Interviews mit Kindern herrschen gerade im Hinblick auf sprachliche Kohärenz und sprachliches Ausdrucksvermögen. Hierbei zeigt sich in Untersuchungen von Hausendorf (2001) als auch nach theoretischen Überlegungen von Hülst (2012), dass die sprachliche Kompetenzwahrnehmung damit zusammenhängt, ob Erwachsene die Kommunikation von Kindern als eigenständige Ausdrucksweisen anerkennen (vgl. Nentwig-Gesemann 2013, Nentwig-Gesemann et al. 2017; Mey 2003; Clark 2017) oder ihnen Defizite suggerieren und an „erwachsenen-zentrierten Kommunikationsgewohnheiten und Normalitätsunterstellungen“ (Hülst 2012, 65) festhalten.

Interviewende, die eine Handpuppe als Mediator*in verwenden, schaffen einen Raum in dem sich Fiktion und Realität, Spielsituation und Realsituation nicht gegenüber stehen, sondern integriert und zusammengehörig betrachtet werden. Die Puppen werden nicht durch die Kinder selbst animiert, in Ansätzen kann dennoch von einem intermediären Raum – einem „Ermöglichungsraum“ (Fooker 2012, 38) – ausgegangen werden, in dem Utopien, Fantasien, Vertrautes und Neues stattfinden können (vgl. ebd.). Da im Vordergrund die subjektiven Deutungsstrukturen stehen, geben gerade Inszenierungen und Utopien Informationen über Bedeutsames und entkräften somit in diesem qualitativen rekonstruktiven Zugang die Bedenken der Verzerrung von objektiver Wahrheit.

Die Puppe eröffnet damit dem Kind durch das „So-tun-als-ob“ Möglichkeiten sich performativ auszudrücken und ins Rollenspiel zu wechseln. Darüber hinaus sind auch für die Interviewenden Inszenierungen auf der performativen Ebene über das Eintauchen in die Rolle der Puppe möglich, die dem Erwachsenen even-

tuell sonst in seiner Rolle nicht zur Verfügung stehen würden. Die *persona* Handpuppe hat zudem den Vorteil, dass es in der Spielsituation bestimmte Sachverhalte erfragen kann, von denen auszugehen ist, dass eine erwachsene Interviewerin oder ein erwachsener Interviewer die Antwort kennt.

Gleichzeitig sind aber mit der Anwesenheit der Puppe in *persona* der Handpuppe methodische Herausforderungen und Verzerrungen kritisch zu beachten. Dem Kind steht mit der Puppe quasi eine weitere Person zur Verfügung, der es sich situationsbezogen zuwenden kann. Der Entfaltung eines eigenen Charakters der Puppe wird in der Vorbereitungsphase eine hohe Bedeutung beigemessen, dennoch kann diese Trennung nicht während des gesamten Interviews aufrechterhalten werden. Es entstehen Brüche, denn der Erwachsene kann in die Rolle eintauchen, aber er kann nicht darin aufgehen – er bleibt ein Erwachsener. Die erwachsenen Forschenden können folglich immer nur versuchen, sich der Perspektive des Kindes anzunähern, können sie aber nicht übernehmen und auch über die Handpuppe keine reale Peer-Interaktion herstellen.

Folglich ist die Frage zu stellen, ob die Trennung der Personen für das Gelingen der Methode notwendig ist. Kinder realisieren, dass es sich bei der *persona Handpuppe* um die Interviewer*in handelt. Sie erkennen die Brüche und versuchen in der „Puppen-Spiel-Ebene“ zu bleiben, funktioniert dies nicht, zeigen sie sich sprachlich und kognitiv kompetent, die Ebenen zu wechseln bzw. wechseln situativ auch bewusst die Ebenen um Themen mit den jeweils richtigen Ansprechpartner*innen zu besprechen. Entscheidend für den Erfolg ist insgesamt, ob das jeweilige Kind sich auf dieses Spiel einlässt.

5.3 Mitfühlende Kommunikation als Notwendigkeit der *persona Handpuppe*

Die Forschenden wollen sich den subjektiven Deutungsmustern der Kinder annähern, können sich folglich nicht aus der Kommunikationssituation herausnehmen. Indem auf alltägliche Methoden wie das Gespräch zurückgegriffen wird, ist ein direkter Kontakt mit den Kindern hergestellt. Die Forscherin oder der Forscher bewegt sich zwischen den beiden Polen „Vertrautheit und Fremdheit“ (Hülst 2012, 72), in der kommunikativen Forschungssituation bedarf es der sozialen Nähe, während in der Analyse Distanz gefordert ist, um nicht Vorverständnisse den Daten überzustülpen und datengestützt „vom Vorwissen zum Wissen“ (Krotz 2005, 130) zu gelangen. Für die Durchführung der qualitativen Interviews wird daher eine „neutrale bis weiche Kommunikationstechnik“ (Lamnek 2010, 343) angewandt. Im Zentrum steht die berechtigte Forderung von nicht wertenden und damit das Gespräch zu stark verzerrenden Forschenden.

In Interviews mit Kindern scheint das allerdings eine schwer erfüllbare Empfehlung. Kinder fordern die Positionierung ein, sie brauchen einen „empathischen Zugang der Erwachsenen“ (Vogl 2015, 100; vgl. Remsperger 2010), der auch eine Bestätigung und Begeisterung beinhalten kann und somit sicherlich in seinen

Aussagen auch Wertungen enthält, die es gilt methodisch im Sinne des „kontrolliert methodischen Fremdverstehens“ (Bohnsack 2005, 68) und der Rekonstruktion aufzuarbeiten. Fragefehler durch Propositionen und Suggestionen lassen sich aufgrund der Komplexität des Verhältnisses zwischen Kindern und Erwachsenen als auch aufgrund des Gesprächsduktus nie ganz vermeiden. Je jünger die Kinder, so zeigte es sich im Material, desto eher fordern sie eine aufmunternde Bestärkung zum Gespräch in Form von Hörerrückmeldungen von der interviewenden Person ein. Dies könnte als Spezifikum von Interviews mit Kindern begriffen werden. Hegner formuliert provokativ im Sinne einer „verwundbaren Beobachter_in mehr Mut zur Nähe im Feld“ (Hegner 2013, 13). Der Begriff geht dabei über die Idee von Sympathie hinaus, sich mitfühlend zu machen bedeutet, sich in die Vorstellungen des Gegenübers einfühlen, ohne notwendig deren „Gefühle und Gedankengänge zu übernehmen“ (Hegner 2013, 13).

Für Dialoge mit Kindern formulieren Pädagog*innen das Desiderat des aufmerksamen, aktiven Zuhörens (vgl. Remsperger 2010), welches sich durch Kriterien wie ein körperlich aktives Zugewandtsein, ein reales Interesse an dem Gegenüber und ein Zurücknehmen der eigenen Person auszeichnet (vgl. ebd.). Techniken wie Paraphrase, Spiegeln oder Verbalisieren zeigen sich gerade für Interviews mit Kindern besonders sinnvoll. Bilanzierend kann nach Auffassung der Autorin formuliert werden, dass die Interviewführung mit Kindern eine in diesem Sinne mitfühlende, leidenschaftlich-anteilmehmende Forschungsperson benötigt, die aktiv zuhören kann, sich aber auch traut durch eigene Positionierungen und Hörerrückmeldungen das Gespräch mit dem Kind zu führen und aufrecht zu erhalten. Notwendig ist jedoch in Analyse und Auswertung den Beitrag zur Deutungskonstruktion systematisch mittels sequentieller rekonstruktiver Auswertungsmethoden (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) einzubeziehen, um so das Wechselverhältnis zwischen Nähe und Distanz differenziert auszuloten.

6 Das Puppenterview als Methode der Beteiligung für forschende Praktiker*innen – ein Ausblick

Kinder haben ein Recht auf freie Meinungsäußerung und darauf in ihren Belangen gehört und als Expert*innen anerkannt zu werden (vgl. BMFJS 2014). Die UN-Kinderrechtskonvention sowie das Kinder- und Jugendhilfegesetz (§ 8 SGB VIII) legen rechtlich fest, dass bereits in Institutionen früher Bildung pädagogische Fachkräfte verpflichtet sind, Kinder an Entscheidungen, die ihr Leben oder das Leben der Gemeinschaft betreffen, zu beteiligen (vgl. Hansen 2013, Knauer & Sturzenhecker 2016). Folglich ist es aus kinderrechtstheoretischer Perspektive einerseits geboten Kinder in Forschung, der sie betreffenden Themenbereiche einzubinden (vgl. Gerarts 2017). Darüber hinaus erweisen sich Methoden wie das

Puppet Interview auch für forschende Praktiker*innen (vgl. Nentwig-Gesemann, Nicolai 2008; Rinaldi 2006) als relevant, die vor dem Hintergrund einer demokratischen Bildung (vgl. Knauer & Sturzenhecker 2016; Ruppin 2018) Kindern Möglichkeiten und Räume schaffen, sich für die eigenen Belange und die der Gemeinschaft einsetzen zu können sowie eigene Interessen als auch empathisch die von Anderen vertreten zu können (vgl. Hansen 2013). Hierfür – und dies zeigt der Ansatz der *persona dolls* aus dem Ansatz Kinderwelten (vgl. Wagner 2008) – eignen sich Puppen und hier die Puppet Interviews in besonderer Weise als Mittlerinstrumente.

Das Setting einer Befragung mittels Handpuppe ist dennoch eine ungewohnte Situation, kann aber von den an der Forschung beteiligten Kindern als Ausdruck von Bedeutsamkeit, Wertschätzung und Teilhabe interpretiert werden. Die Puppet Interview Methode bietet folglich gerade auch Kindern Chancen sich zu äußern, die ggf. in ihren (institutionellen) Kontexten wenig gehört werden oder die weniger Chancen haben sich auszudrücken, sei es aufgrund von Zuschreibungen oder auch faktischer sprachlicher Hürden oder aufgrund ihres Standings in der Peergroup.

Für folgende Projekte könnte es spannend sein auszuloten, inwieweit sich die Methode für die inklusive Forschung mit Kindern in besonders vulnerablen Konstellationen eignet (vgl. Gerarts 2017; Andresen et al. 2015). Denn tendenziell steht in Puppet-Interviews die Verbalsprache im Vordergrund, daher gilt die Prämisse möglichst verschiedene Methoden zu kombinieren, um der Heterogenität der Kinder und ihrer Ausdrucksweisen in Ansätzen gerecht zu werden (vgl. Weise, Lempp & Morys in diesem Band). Dabei ist gleichzeitig zu berücksichtigen, dass im Verständnis „von heterogen als unbegreiflich und unsagbar“ (Prenzel 2010, 5) Ergebnisse in der Forschung mit Kindern als vorläufige Interpretationen zu betrachten sind und es „relevante Aspekte der Kinder gibt, mit denen wir arbeiten oder über die wir forschen, die aber unsere Erkenntnisse nicht erfasst haben.“ (Prenzel 2010, 5)

Literatur

- Alemzadeh, M. (2014): Interaktionen im frühpädagogischen Feld. Ethnographische Bildungsforschung zu Interaktions- und Spielprozessen und deren Bedeutung für eine Didaktik der frühen Kindheit am Beispiel der Lernwerkstatt Natur. Universität zu Köln. Online unter: <http://kups.ub.uni-koeln.de/5744/> (09.02.2019).
- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden.
- Azun, S. (2011): Persona Dolls – Mit Kindern über Vielfalt sprechen, in: Welt des Kindes /2011. Online unter: https://situationsansatz.de/files/texte%20istafachstelle_kinderwelten/kiwe_pdf/Azun,%20Serap_PesonaDolls_Mit%20Kindern%20ueber%20Vielfalt%20sprechen_In%20Welt%20des%20Kindes%202011.pdf (22.02.2019)
- Bachmann, C. (2008): Kleidung und Geschlecht : Ethnographische Erkundungen einer Alltagspraxis. Online unter: <https://doi.org/10.25595/226> (18.01.2019).

- Balluseck, H. von (Hrsg.)(2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2013): Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In: Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, 60-81.
- Betz, T. & Eßer, F. (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaar-48445-7> (12.11.2018).
- Beutel, P. (2012): Persona Dolls. Puppen mit Persönlichkeit besuchen die Kindergruppe. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H.8, 20-23.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (4), 63-81.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden.
- Bühler-Niederberger, D. (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. München.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2014): UN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Online unter: https://www.netzwerk-kinderrechte.de/fileadmin/bilder/user_upload/%C3%9Cbereinkommen-%C3%9B-die-Rechte-des-Kindes_2014.pdf (28.01.2019).
- Clark, A. (2017): Listening to young children. A guide to Understanding and Using the Mosaic Approach. London & Philadelphia.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2005): From the children's point of view: methodological and ethical challenges. In: Clark, A., Kjørholt, T. & Moss, P. (Hrsg.): Beyond Listening: children's perspectives on early childhood services. University of Bristol, 71-90.
- Enßlin, U. (2007): Alle Kinder sind gleich – jedes Kind ist besonders. Kommunikation mit Kindern vorurteilsbewusst gestalten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, H.3, 28-31.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., Baruchel, S. & Jones, H. (2008): Using puppetry to elicit children's talk for research. In: Nursing inquiry, 15, H.1, 49-56.
- Fooken, I. (2012): Wider die »Puppenstarre«. Ein Plädoyer für die (Wieder-)Aneignung des intermediären und imaginären Raums im Spiel mit Puppen. In: Schröteler-von Brandt, H., Coelen, T. & Zeising, A. (Hrsg.): Raum für Bildung: Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld, 33-42.
- Fuhs, B. (2012): Kinder im qualitativen Interview – zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim, 80-103.
- Fuhs, B. & Schneider, S. (2012): Normalisierungsvorstellungen und Adultismus als Probleme für die erzählerische Erschließung frühkindlicher Lebenswelten. In: Frühe Bildung, 1, H.3, 125-130.
- Gauda, G. (2001): Theorie und Praxis des therapeutischen Puppenspiels. Lebendige Psychologie C. G. Jungs. Dortmund.
- Gerarts, K. (2017): Inklusive Forschung über Kinder mit Kindern. In: Platte, A. & Amirpur, D. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen & Toronto, 131-144.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. & Bottrell, D. (2014): Participatory research with children and young people. London.
- Hansen, R. (2013): Mitbestimmung der Kleinsten im Kita-Alltag – so klappt's! In: KiTa aktuell ND Ausgabe 03.2013, 67-69.
- Hausendorf, H. (2001): Was ist „altersgemäßes“ Sprechen? Empirische Anmerkungen am Beispiel des Erzählens und Zuhörens zwischen Kindern und Erwachsenen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, H.62, 11-33.
- Hegner, V. (2013): Vom Feld verführt. Methodische Gratwanderungen in der Ethnografie. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/1957/3597> (09. 01.2019).

- Heinzel, F. (Hrsg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim & Basel.
- Hengst, H. & Zeiher H. (Hrsg.)(2005): Kindheit soziologisch. Wiesbaden.
- Honig, M.-S. (1999): Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H.R. (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim & München, 33-50.
- Honig, M.-S. (2009): Ordnungen der Kindheit – Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim & München.
- Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H.R. (Hrsg.)(1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim & München.
- Hülst, D. (2012): Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim & Basel, 52-79.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (Hrsg.)(2013): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim.
- Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim, Basel.
- Kölsch-Bunzen, N., Morys, R. & Knoblauch, C. (2015): Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg. Freiburg im Breisgau.
- Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2007): Kindheit im Wandel. Annäherung an ein komplexes Phänomen. Online unter: http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2007_1_kraenzl-nagl_mierendorff.pdf (09.01.2018).
- Krause, A. (2007): Magie mit Methode. Persona Dolls unterstützen Dialoge mit Kindern. In: Betrifft Kinder, H.3, 13-17.
- Krotz, F. (2005): Neue Theorien entwickeln: Eine Einführung in die Grounded Theory, die Heuristische Sozialforschung und die Ethnographie anhand von Beispielen aus der Kommunikationsforschung. Köln.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch. Weinheim und Basel.
- Lampert, C. (2000): Spannung, Spiel und Schokolade. Aspekte qualitativer Forschungsmethoden mit Vorschulkindern am Beispiel einer Untersuchung zum Verständnis von Fernsehwerbung. In: Paus-Haase, I. & Schorb, B. (Hrsg.): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorien und Methoden: ein Arbeitsbuch. München, 115-129.
- Lothar, M. & Wegener, C. (Hrsg.)(2005): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz.
- Marci-Boehncke, G. & Rath, Matthias (2014): Action Research reloaded: Grounded Practice – Warum Netzwerkprojekte zur Kooperativen Medienbildungsverantwortung die Interventionsforschung brauchen. In: Hartung, A., Schorb, B., Niesyto, H., Moser, H. & Grell, P. (Hrsg.): Methodologie und Methoden medienpädagogischer Forschung (Jahrbuch Medienpädagogik 10). Wiesbaden, 231-251.
- Measelle, J.R., Ablow, J.C., Cowan, P.A. & Cowan, C.P. (1998): Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview. Online unter: https://pages.uoregon.edu/dslab/Papers_files/1998%20Child%20Devo%20Measelle%20et%20al.pdf (11.01.2019).
- Mey, G. (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive: Methoden der Kindheitsforschung (Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften, 1-2003). Berlin: Technische Universität Berlin, Institut für Sozialwissenschaften, Abt. Psychologie. Online unter: <http://hdl.handle.net/20.500.11780/917> (20.02.2019).
- Nentwig-Gesemann, I. (2007): Forschende Haltung. Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. In: Sozial Extra, 31, H.5/6, 20-22.

- Nentwig-Gesemann, I. (2013): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In: Stamm, M. & Edelmann D. (Hrsg.): Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: 759-770.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2008): Praktische, theoretische und persönliche Annäherungen an das forschende Lernen. In: Daiber, B. & Weiland, I. (Hrsg.): Impulse der Elementaridaktik. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler, 117-128.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2008): Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: von Balluseck, H. (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen & Farmington Hills, 251-265.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Online unter: https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2017/03/17.03.2017_Zusammenfassung_QuaKi.pdf (21.02.2019).
- Oerter, R. (1999): Psychologie des Spiels: Ein handlungstheoretischer Ansatz. Weinheim und Basel.
- Paus-Haase, I. (1998): Heldenbilder im Fernsehen. Eine Untersuchung zur Symbolik von Serienfavoriten in Kindergarten, Peer-Group und Kinderfreundschaften. Wiesbaden.
- Paus-Haase, I. & Schorb, B. (Hrsg.)(2000): Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorien und Methoden: ein Arbeitsbuch. München.
- Paus-Hasebrink, I. (2017, 2005): Forschung mit Kindern und Jugendlichen. In: Lothar M. & Wegener, C. (Hrsg.): Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch. Konstanz, 276-282.
- Perren, S. & Klitzing, K. von (2008): Untersuchung von Kindergartenkindern mit einem Puppeninterview: Bedeutsamkeit und Anwendung. In: Kinder- und Jugendmedizin, 8, H.1, 25-30.
- Perren, S., Stadelmann, S. & Klitzing, K. von (2009): Child and family characteristics as risk factors for peer victimization in kindergarten. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 31, 1, 13-32.
- Phelan, S. K. & Kinsella, E. A. (2013): Picture This ... Safety, Dignity, and Voice – Ethical Research With Children: Practical Considerations for the Reflexive Researcher. Qualitative Inquiry, 19, H.2, 81-90.
- Pohl, G. (2014): Kindheit – aufs Spiel gesetzt: Vom Wert des Spielens für die Entwicklung des Kindes. Berlin & Heidelberg.
- Powell, M.A., Graham, A. & Julia Truscott, (2016): Ethical research involving children: facilitating reflexive engagement.
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Prenzel, A. (2010): Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik – Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Fachforum: 29.06.2010 – München Online https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prenzel.pdf (31.01.2019).
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. München.
- Punch, S. (2002): Research with Children. The Same or Different from Research with Adults? Online unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568202009003005> (18.01.2019).
- Remsperger, R. (2010): Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden.
- Rinaldi, C. (2006): In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning. London & New York.
- Roth, J.H., Dadds, M.R. & McAloon, J. (2004): Evaluation of a Puppet Interview to Measure Young Children's Self-Reports of Temperament. In: Behaviour Change, 21, H.1, 37-56.
- Roux, S. (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim, München & Heidelberg.
- Ruppig, I. (2018): Kinder und Demokratie. Weinheim & Basel.

- Schröteler-von Brandt, H., Coelen, T. & Zeising, A. (Hrsg.) (2012): Raum für Bildung: Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten. Bielefeld.
- Stamm, M. & Edelmann D. (Hrsg.)(2013): Frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden.
- Trautmann, T. (2009): Interviews mit Kindern: Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden.
- Vogl, S. (2015): Interviews mit Kindern führen: Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim.
- Wagner, P. (Hrsg.)(2008): Handbuch Kinderwelten: Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg, Basel & Wien.
- Weise, M. (2008): Der Kindergarten wird zum „Forschungsort“ – Das Puppet Interview als Forschungsmethode für die Frühe Bildung. Online unter: https://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/Weise11.pdf (12.01.2016).
- Weise, M. (2012): Kinderstimmen: Eine methodologische Untersuchung zum multi-perspektivischen Erfassen kindlichen Mediennutzungsverhaltens und Medienerlebens – Ein Beitrag zur frühkindlichen Medienbildungsforschung. Dissertation, Technische Universität Dortmund. Online unter: https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30136/1/Dissertation_30.11.2011_Weise_DruckfassungPublikation.pdf (20.02.2019)
- Zorn, I. (2012): Konstruktionstätigkeit mit Digitalen Medien. Eine qualitative Studie als Beitrag zur Medienbildung. Fachbereich Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Boizenburg.

Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm

Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach

„One or two tools together may give an insight into children’s interests and priorities. However, bringing together a range of tools may give a more detailed impression of young children’s perspectives.“ (Clark 2017, 34)

1 Einleitung

Spätestens seit der Kinderrechtskonvention haben Kinder ein explizit verankertes Recht, dass ihre Stimme gehört und ihre Perspektive wahrgenommen wird (vgl. UN 1989). Die immer noch anzutreffende Absenz der kindlichen Perspektive in aktuellen Forschungsvorhaben ist eine ungerechtfertigte Exklusion, die wohl auf den geringen Status der Klientel zurückzuführen ist (vgl. Qvortrup 2005). Die Möglichkeit, alternative Sichtweisen unter der Zuhilfenahme nonverbaler Symbolträger im Datenerhebungsprozess zu eröffnen, ist eine Errungenschaft der Kindheitsforschung (vgl. James & Prout 2015). Kindheit als soziales Konstrukt zu begreifen stärkt den Zugang, sie interpretativ zu erforschen und somit die Ganzheit sozialer Arrangements zu erfassen (vgl. ebd.). Die Stimme der Kinder wahr- und ernst zu nehmen ist ein Forschungsansatz, der unter anderem seinen Ursprung in Großbritannien in den Forschungen von James und Prout (Prout 2005; James & Prout 2015), Pascal und Bertram (2009) sowie Clark und Moss findet (z.B. Clark 2001, 2005, 2010, 2017; Clark & Moss 2001).

Die Perspektive der Kinder als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt anzuhören, etwa zu ihren subjektiven Erfahrungen und Präferenzen, zu ihrem Wohlbefinden und ihrer erlebten Teilhabe und zu ihren Perspektiven, z.B. auf Diversität oder die wahrgenommene Qualität in Einrichtungen, stellt einen wesentlichen Teil im Forschungsprozess dar. Die Notwendigkeit, die Sichtweise und Erfahrungen der Kinder selbst zu betrachten, begründet sich zum einen im Verständnis von Kindheit und Kindern als aktive und kompetente Bürger*innen (vgl. James & Prout 2015). Zum anderen kommt Kindern das u.a. im Artikel 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention festgeschriebene Recht auf Meinungsäußerung sowie die Berücksichtigung dieser in allen Angelegenheiten, die sie betreffen, zu (vgl. UN 1989). Für die Forschung ergibt sich dadurch, nicht nur über Kinder,

sondern *mit* Kindern zu forschen. Wie aber können Kinder im Elementarbereich vor dem Hintergrund unterschiedlicher Lebenslagen, Erfahrungen und Möglichkeiten angemessen im Forschungsprozess beteiligt werden? Welche Methodologie und Methoden ermöglichen es, dass die Perspektiven von Kindern gut erfasst werden können?

Mit dem *Mosaic* Approach nach Alison Clark wird nachfolgend ein erkenntnisreicher und innovativer qualitativer Zugang beschrieben, der verspricht, diesem Anspruch gerecht zu werden. Die kindliche Perspektive zu begreifen ist unter dem Gesichtspunkt der Vulnerabilität und Unschuld des Kindes ein herausforderndes Unterfangen. Der Mosaic Approach skizziert die Möglichkeit, kindliche Realität jenseits von und in Ergänzung zu erwachsenenorientierten, verbalen Erhebungsmethoden zu verstehen, indem eine Kombination von verschiedenen Methoden angewandt wird. Traditionelle qualitative Untersuchungsmethoden in Ergänzung mit einem Ensemble von alternativen partizipativen Forschungsstrategien werden individuell im Forschungsprozess eingesetzt, um ein Bild davon zu erlangen, wie die Welt aus der Perspektive des Kindes verstanden wird. Damit bietet der methodologische Ansatz Kindern entsprechend ihrer Fähigkeiten unterschiedliche Ausdrucksmöglichkeiten und lässt dabei andere Perspektiven, etwa die von Eltern und Fachkräften, nicht außer Acht.

Der vorliegende Beitrag gibt zunächst einen Einblick in die Entstehung und den Hintergrund des Mosaic Approach, erläutert die Forschungsetappen und skizziert mögliche Methoden, die angewandt werden können. Schließlich werden in der Diskussion den vielfältigen Möglichkeiten dieses Forschungsansatzes potenzielle Herausforderungen beim Forschen in der Elementarpädagogik – gerade im Kontext von Diversität – gegenübergestellt.

2 Der Mosaic Approach

2.1 Methodologische Einbettung

In den 1980er Jahren hat sich eine neue Sichtweise auf Kinder und die Beforschung ihrer Lebenswelt entwickelt, welche vertritt, die Zielgruppe partizipativ am Forschungsprozess teilhaben zu lassen und die Perspektive der Kinder als zentralen Ausgangspunkt für Erhebungen von Daten anzusehen (vgl. Bamler, Werner & Wustmann 2010; James & Prout 2015).

Diesen Richtsatz verfolgt der Mosaic Approach, ein interaktiver Ansatz nach Clark (Clark 2001, 2005, 2017; Clark & Moss 2001; Clark, McQuail & Moss 2003; Clark & Statham 2005), der im Rahmen der Studien *Listening to Children* (Clark & Moss 2001), *Spaces to Play* (Clark & Moss 2005) und *Living Spaces* (Clark 2010) entwickelt und weitergedacht wurde. Er bezieht kindliche Ausdrucks-

formen partizipativ in den Forschungsverlauf ein, um ein reales Bild der kindlichen Lebenswelt nachzuzeichnen. Es handelt sich um einen multimethodischen Ansatz, bei dem u.a. Fotografien von Kindern, von Kindern geführte Spaziergänge, Zeichnungen, Einzel- und Gruppengespräche sowie Beobachtungen zu einem tieferen Verständnis von Kindheit mit eingebunden werden (vgl. Clark & Moss 2001). Der Datenerhebungsprozess ist flexibel gestaltbar und kann individuell an die Bedürfnisse des Kindes oder der Gruppe adaptiert werden. Inspiriert wurden Clark und Moss bei ihren methodologischen Überlegungen von Veales (2005) Standpunkt, bei dem nicht die Sammlung von Wissen als elementar angesehen wird, sondern der Wissenserwerb, der Prozess des Wissenszuwachses.

Qualitative Kindheitsforschung stellt die Datenerhebung vor immense forschungsmethodische und theoretische Herausforderungen. Es gibt verschiedene Konzepte der Herangehensweise, wie bspw. das Konzept des Kindes als sozialer Akteur. Dieser interaktions- oder praxistheoretische Ansatz geht davon aus, dass Subjektivierung in sozialen Interaktionen erfolgt (vgl. Reckwitz 2003). Der Mosaic Approach kann durchaus diesem Konzept zugesprochen werden, wobei ein mikrosoziologischer Ansatz ausschlaggebend ist. Mikrosoziologische Ansätze erfassen das Alltagshandeln von Kindern, indem sie sie als kompetente Akteur*innen annehmen und meist rekonstruktive Interpretationsverfahren verwenden (vgl. Hengst & Zeiher 2005). Damit wird der Kindheitsdiskurs mit soziologischen und ethnografischen Methoden, die kindgerecht zur Anwendung kommen, differenzierter als zuvor geführt. Kinder erhalten demnach in jenen symbolisch-kulturellen Rahmenbedingungen, in denen sie agieren, die Chance, gehört bzw. gesehen zu werden. Kindheitsforschung zeichnet sich – wie eingangs erwähnt – dadurch aus, dass sie nicht über Kinder, sondern *mit* Kindern forscht, da nur auf diese Weise bestimmte Fragen aus ihrer Lebenswelt beantwortet werden können (vgl. Heinzel 2012). Bamler et al. (2010) gehen davon aus, dass dem elementarpädagogischen Arbeitsfeld durch diesen theoretischen Diskurs und die eingebettete empirische Forschung wesentliche Impulse für dessen Weiterentwicklung gegeben werden können.

2.2 Partizipativer Ansatz

Ethnographische Forschung geht davon aus, dass das Kind ein eigenständiges, von seiner umgebenden Kultur geprägtes Wesen ist, das als Akteur anzusehen ist und Kindheit als Konstrukt gesellschaftlicher Umwelt begriffen werden kann. Somit ist Kindheit vom Kulturwandel beeinflusst und geprägt, wodurch ein aufwändiger Forschungszugang notwendig ist, um jene zu erfassen. Sowohl die heterogene Lebenswelten der Mädchen und Jungen sind in den Forschungsprozess mit einzu beziehen, als auch die spezifische Betreuungs- und Entwicklungsbedürfnisse, wie z.B. ein geschlechtsbewusster Umgang (Bamler et al. 2010), zu berücksichtigen sind. Diese Sensibilität wäre logisch weitergedacht auf Mehrsprachigkeit, Religi-

onszugehörigkeit, Kulturzugehörigkeit und Behinderung zu erweitern. Der Mosaic Approach wird diesem multimethodischen Anspruch gerecht und bündelt ein Methodenset aus traditionellen Forschungsmethoden sowie aus innovativen partizipativen Forschungsstrategien. Dadurch ergibt sich ein von Projekt zu Projekt unterschiedlicher Grad an Partizipation der Kinder. Dieses flexible und adaptive Vorgehen spiegelt sich in der *Participation Ladder* von Greig, Taylor und MacKay (2013). Dieses Leitermodell visualisiert die Stufen der Teilhabe von Kindern im Forschungsprozess und zeigt das Spektrum von einer vollen zu einer fehlenden Beteiligung (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: *Participation Ladder* (angelehnt an Greig et al. 2013, 252) zeigt das Spektrum der Ausprägungen der (Nicht-)Teilhabe von Kindern im Forschungsprozess

8	child-initiated, shared decisions with adults	degrees
7	child-initiated and directed	of
6	adult-initiated and directed	participation
5	consulted and informed	
4	assigned but informed	
3	Tokenism	non-
2	Decoration	participation
1	Manipulation	

2.3 Kombination von Methoden

Die Stärke des Mosaic Approach liegt darin, dass verschiedene traditionelle qualitative Forschungsmethoden mit partizipativen innovativen Methoden kombiniert werden und sich daraus eine Vielfalt an Methoden ergibt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über mögliche Methoden im Mosaic Approach, auf die im Folgenden näher eingegangen wird.

Tab. 2: Methoden im Mosaic Approach (Clark 2017, 34)

Method	Comments
Observation	Narrative accounts
Child interviews	A short structured interview schedule, conducted one-to-one or in a group
Children's photographs and book making	Children taking photographs of 'important things' and selecting images for an individual book
Child-led tours	Tour directed and recorded by the children
Map making	2D representations of the site using children's own photographs and drawings
Interviews	Informal interviews with practioners and parents

Im Mosaic Approach stellt die *Teilnehmende Beobachtung* als Zugangsmöglichkeit zu Alltagsabläufen ein zentrales Instrument der Datenerhebung dar. Durch die Möglichkeit, sich in unterschiedlicher Intensität am Geschehen zu beteiligen, entsteht ein hoher Grad an Flexibilität.

Häufig werden auch kurze *strukturierte Interviews* mit Kindern verwendet, die auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes und dessen Entwicklungsstand eingehen. Die sprachliche Kommunikation ist bei der Erhebung subjektiver Sinnwelten kindgerecht zu gestalten. Das Prinzip des Alltagsgesprächs (vgl. Lamnek 2005) verfolgt diese Prämisse und passt sich dem Sprachstil des Kindes an. Zentrale Herausforderungen beim Forschen mit Kindern sind die Erwachsenenzentriertheit von Forschung und die ständige Reflexion sprachlicher und schriftlicher Äußerungen von Kindern vor dem Hintergrund ihrer kognitiven Entwicklung und ihren kommunikativen Fähigkeiten (vgl. Heinzel 2012; Vogl 2015). Ethnografische Ansätze sind alltagsnah und zeigen eine hohe Flexibilität, weil sie sich auf die jeweiligen Verbalisierungsfähigkeiten der Forschungssubjekte einstellen (vgl. Mey 2011). Da sich aber bei der Fokussierung auf gesprochene Sprache methodische Einschränkungen ergeben, ist die Kombination von verschiedenen Methoden sinnvoll (vgl. Fuhs 2012).

Die *Fotografie* bietet den Forschenden eine Basis für Gespräche und Interviewführung mit Kindern, die anhand der Bilder angeregt werden (vgl. Clark 2017; siehe auch Fuhs 2012). Kinder erforschen mit den Beobachtenden durch die Fotografie ihre Umgebung und fokussieren meist auf Elemente, die für sie wichtig und zentral sind, weswegen das Gespräch darüber vielsagend sein kann. Besonders Kinder im Kindergartenalter können sich somit gut ausdrücken (Reiß 1997, 2012).

Der Mosaic Approach beinhaltet auch die Methoden von *Touren* bzw. Spaziergängen, bei denen ein oder mehrere Kinder die Forscher*innen führen. Die Tour kann auch von den Kindern video- oder audiografiert werden. So lassen sich z.B. Lieblingsorte in Einrichtungen, Aktivitäten und Präferenzen von Objekten und Räumen oder Lieblingsgeräten auf Spielplätzen erkennen.

Des Weiteren können *Zeichnungen* (vgl. Clark 2017; siehe auch Kisovar-Ivanda 2014) sowie das *Anlegen von Karten* als Datenmaterial herangezogen werden. Was von Kuhn (2003) als *Thematisches Zeichnen* oder von Lutz, Behnken und Zinnecker (2003) als *Narrative Landkarten* bezeichnet wird, nennt Clark *map making* (vgl. ebd.). Dies beschreibt den spielerischen Umgang mit der Wahrnehmung von Ereignissen und dem Raumgefüge. So kann die natürliche Umgebung durch Anfertigung von Zeichnungen und Plänen, von Schatzkarten beschrieben und im Sinne der kindlichen Wahrnehmung erfasst werden.

Bei der Auswertung und Interpretation von Kinderzeichnungen sind jedoch die Phasen der Entwicklung zu berücksichtigen. In der Elementarpädagogik kann davon ausgegangen werden, dass sich nach einer sogenannten Kritzelphase das schematische Zeichnen entwickelt, dessen Inhalte sich auf das voroperationale Denken des Kindes beziehen (vgl. Reiß 2012), weswegen sich dieses Medium in Kombination mit anderen Erhebungsmethoden anbietet, um auch historische Veränderungen und soziokulturelle Einflüsse abzubilden (vgl. ebd.).

Als Ergänzung wird die Perspektive der Eltern und Fachkräfte im Feld mit einbezogen. Dies erfolgt häufig durch ergänzende Interviews. Neben den Kindern kommt den Fachkräften und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten die Rolle als „Ko-Konstrukteure“ (Clark 2017, 27) zu, gemeinsam zu interpretieren, Bedeutungen zu konstruieren.

Clark (2017) betont schließlich, dass weitere neue Methoden hinzugefügt werden können, je nach Forschungsfrage und Feld. Außerdem bieten zunehmend technische und digitale Innovationen weitere methodische Möglichkeiten für den Einbezug der Kinder.

2.4 Schritte im Forschungsprozess

Clark (2017, 79) skizziert drei Phasen im Forschungsprozess:

- „Stage One: gathering children’s and adults’ perspectives
- Stage Two: discussing the material
- Stage Three: deciding areas of continuity and change.“

Neben der zeitaufwändigen Datenerhebungsphase folgt die intensive Auseinandersetzung des gesammelten Materials in der Auswertungsphase. Es gilt, nun alle Informationen aus den verschiedenen Bereichen zu verknüpfen und durch die einzelnen Mosaik-Steinchen ein Bild entstehen zu lassen. Die Ko-Konstruktion des Wissens erfolgt durch Nachgespräche mit den Kindern, mit Fachkräften und

Eltern, in denen die Daten diskutiert und interpretiert werden. Die Komplexität der Datenverknüpfung stellt dabei eine Herausforderung dar, die über eine Triangulierung hinaus eines Herauskrallisierens von Wendepunkten gelebter Erfahrung bedarf (vgl. Richardson & St. Pierre 2005).

Mögliche Auswertungsmethoden qualitativer Sozialforschung können beispielsweise die Grounded Theory, Qualitative Inhaltsanalyse oder die Dokumentarische Methode darstellen. In allen ethnomethodologischen Verfahren wird der Fokus auf den Prozess der jeweiligen Handlung gelegt. Die Auswertungsmethode sollte sich an der Vielfalt des Datenmaterials orientieren, um aussagekräftige Ergebnisse über die Genese verschiedener Phänomene im beforschten Feld zu liefern.

Schließlich verfolgt der Mosaic Approach auch, Veränderungen in der Praxis anzustoßen. Dies setzt eine Evaluation voraus sowie einen Entscheidungsprozess, welche Konsequenzen aus den Daten gezogen werden.

3 Diskussion

Die Anwendung des Mosaic Approach bietet einige Vorteile, aber auch verschiedene Herausforderungen, die im Folgenden diskutiert werden sollen.

3.1 Chancen des Mosaic Approach beim Forschen mit (jungen) Kindern

Das Forschen mit jungen Kindern verlangt gerade unter dem Aspekt der vorherrschenden Vielfalt in der Elementarpädagogik eine stimmige Methodologie und Auswahl an Methoden. Der Mosaic Approach als Forschungsansatz, der multimethodisch, partizipativ, reflexiv, adaptiv, auf die erlebten Erfahrungen von Kindern fokussiert und in die Praxis eingebunden ist (vgl. Clark 2017), bietet hierfür gute Voraussetzungen.

3.1.1 Vorteile der Multimodalität

Der Mosaic Approach als *multimodaler Ansatz* versteht *Zuhören* nicht auf das gesprochene oder geschriebene Wort begrenzt, sondern richtet den Blick auf die „hundert Sprachen“ (Clark 2017, 34) der Kinder, indem er ihnen die Möglichkeit eröffnet, ihre Perspektive auf viele verschiedene kreative Arten auszudrücken. Nach Jackson und Forbes (2014) sprechen Kinder durch ihr Spiel, ihre Handlungen und ihre Reaktionen zu Erwachsenen. Dadurch dass sprachliche und visuelle Methoden kombiniert werden, wird das in anderen Forschungsansätzen dominierende Gewicht auf das Mündliche ausgeglichen und Kinder können auch mittels Fotos oder Zeichnungen oder bei von Kindern geführten Touren kommunizieren. Besonders diese Perspektive der Multimodalität kommt der Heterogenität der jungen Kinder entgegen. Für Kinder, die im Rahmen einer Mehr-

sprachigkeit und/oder Fluchterfahrung nicht oder kaum Deutsch sprechen, oder etwa für gehörlose Kinder, die Deutsche Gebärdensprache nutzen, kann es eine Entlastung darstellen, auf visuelle Methoden zurückzugreifen und darin kompetent ihre Erfahrungen mitzuteilen. Die Nutzung von nichtsprachlichen, visuellen Mitteln vermittelt auch älteren Kindern im Elementarbereich, die aufgrund von Sprachentwicklungsverzögerungen oder kognitiven Beeinträchtigungen Schwierigkeiten haben, Sprache zu verstehen bzw. sich ausreichend mündlich mitteilen zu können, für sie passende Ausdrucksmöglichkeiten. Auch schüchterne Kinder, die wenig sprechen bzw. mutistisch sind und sich Forscher*innen nicht im Gespräch mitteilen würden, können durch diesen Ansatz leichter erreicht werden. Außerdem besteht die Möglichkeit, das soziale Setting im Forschungsprozess anzupassen. So haben Kinder beispielsweise die Möglichkeit, nicht alleine mit dem*r Forscher*in, sondern in Begleitung eines Gleichaltrigen auf ‚eine Tour‘ zu gehen. Beispielsweise besteht auch der methodische Freiraum für die Forscher*innen, Interviews alleine, zu zweit mit einem anderen Kind aus der Gruppe oder in einer Kleingruppe bis zu drei Kindern durchzuführen.

Im Mosaic Approach können auch diejenigen Kinder, die bislang durch rein sprachlich ausgerichtete Methoden marginalisiert oder exkludiert wurden, durch die Anwendung *partizipativer Methoden* gestärkt werden. „The challenge here is not to trying to speak for the ‚other‘ but to provide a context in which the experiences of individuals from seldom-heard groups are given status“ (Clark 2017, 19; siehe auch Nind 2014; Pascal & Bertram 2009). Der Mosaic Approach versteht Kinder als kompetente und aktive Teilnehmende im Forschungsprozess, als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt, deren unterschiedliche Ideen, Entscheidungen und Beziehungen als wichtig gelten (vgl. James & Prout 2015). Neben traditionellen Verfahren, wie Interviews, helfen partizipative Methoden dabei, auf allen Kanälen zuzuhören (vgl. Marchant 1999). Dies führt zu einem Empowerment der Kinder und zu einer größeren Teilhabechance, da auch ihre Sichtweisen auf die Welt (und Bedarfe) hörbar gemacht werden. Kinder erhalten das ihnen zugesprochene Recht, ihren Standpunkt zu äußern, aber auch – wenn sie es möchten – zu schweigen (vgl. Clark 2017). Für die Forscher*innen bedeutet dies, auch ein Schweigen zu respektieren.

Insgesamt lässt sich der Mosaic Approach als ein *inkluisiver* Ansatz bezeichnen, der sich auch gut für Kinder mit Beeinträchtigungen und Behinderung adaptieren lässt. Der multimodale Ansatz gewährt genügend Flexibilität und Offenheit, hinsichtlich der Anzahl sowie der Wahl der Methoden. Gerade die Forschung mit Kindern mit zusätzlichen Bedarfen verlangt entsprechende Anpassungen der Methoden (vgl. Tangen 2008).

3.1.2 Nutzen verschiedener Blickwinkel

Der Mosaic Approach als *polyvokaler* Ansatz erhebt neben der Perspektive der Kinder auch die der Eltern bzw. Sorgetragenden und die der Fachkräfte, sodass deren Sichtweise und Erfahrungen nicht ignoriert werden, sondern für eine Triangulation bzw. eine Kristallisation (vgl. Clark 2017) der Daten nutzbar gemacht werden. So können Daten aus unterschiedlichen Quellen verglichen, Interpretationen bestätigt oder korrigiert und Missverständnisse aufgedeckt werden. Dies stellt auch sicher, dass die Belange von Kindern, die aufgrund ihres Alters, ihrer Zugänglichkeit oder ihrer Behinderung nur eingeschränkt am Forschungsprozess beteiligt sein können, dennoch ausreichend durch die anderen Datenquellen hörbar gemacht werden.

3.1.3 Anpassung des Ansatzes

Die *Anpassung der Methoden* richtet sich im Mosaic Approach nicht nur nach den jeweiligen sprachlichen, kommunikativen, kognitiven und motorischen Möglichkeiten der Kinder, sondern berücksichtigt auch ihre Interessen sowie ihren kulturellen, religiösen und ethnischen Hintergrund. Die Offenheit der Methodewahl und -art hilft, auf diese Dimensionen der Heterogenität einzugehen. Diese von Clark (2017, 27) als „Pädagogische Improvisation“ betitelte Vorgehensweise kommt einerseits der Heterogenität und Vielfalt der Kinder entgegen, z.B. kann sie bei verschiedenen Personenkreisen Anwendung finden, etwa bei (noch) nicht sprechenden Kindern, Pflege- und Adoptivkindern, Kindern mit Beeinträchtigung und Behinderung, mehrsprachigen Kindern, aus unterschiedlichen Kulturen kommenden Kindern und Kindern mit Fluchterfahrung (vgl. z.B. Clark 2017; Clark & Statham 2005). Andererseits wird der Mosaic Approach auch der Verschiedenheit der Kindertageseinrichtungen gerecht, da er durch seine Offenheit und Flexibilität gut in ganz unterschiedlichen Einrichtungen der Elementarpädagogik angewandt werden kann, wie z.B. in Kindertagesstätten, Kindergärten, heilpädagogischen, integrativen oder inklusiven Einrichtungen, in (teil)stationären klinischen Settings oder bei therapeutischen Angeboten (vgl. z.B. Harcourt 2012; Paige-Smith & Rix 2011).

3.2 Herausforderungen des Mosaic Approach beim Forschen mit (jungen) Kindern

Der Einsatz des Mosaic Approach stellt aber auch bestimmte Herausforderungen an alle am Forschungsprozess Beteiligten. Im folgenden Kapitel werden v.a. die ethischen Grundlagen, die Angemessenheit der Anwendung des Mosaic Approach und das Ressourcenmanagement erörtert.

3.2.1 Forschungsethik und Datenschutz

Im Rahmen der Kindheitsforschung und partizipativen Forschung spielt die Forschungsethik eine richtungsweisende Rolle, wobei sowohl Prinzipien der UN-Kinderrechtskonvention (UN 1989) und der Behindertenrechtskonvention (UN 2006) eine Richtschnur darstellen, als auch die Guidelines bspw. der British Educational Research Association (BERA 2011) und der American Educational Research Association (AERA 2011) Orientierung bieten. Zentral ist, besonders jüngere Kinder in ihrer gewohnten Umgebung und ihren sozialen Räumen als schutzbedürftige Individuen wahrzunehmen und zu respektieren. Wie die UN-Kinderrechtskonvention betont, haben Kinder ein formales Recht auf Beteiligung. Dies kann auch auf den Bereich der Forschung angewandt werden. Gerade in der Zusammenarbeit mit jungen Kindern bedarf es allerdings einer gewissenhaften Reflexion forschungsethischer Fragestellungen. Selbstverständlich dürfen nur Kinder in die Studie einbezogen werden, deren Erziehungsberechtigten auch ihr Einverständnis dazu geben (vgl. Clark 2017). Darüber hinaus muss aber auch im Forschungsprozess mit jungen Kindern stets sichergestellt sein, dass sich diese vor jeder Aktivität wieder bereit erklären, teilzunehmen (vgl. z.B. Harcourt & Conroy 2005, 2011). Die Teilnahme erfolgt freiwillig, sodass Kinder jederzeit die Forschungsaktivitäten ablehnen oder abbrechen können. Auch hier zählt nicht nur, wenn Kinder dies sprachlich artikulieren, sondern alle Formen der Kommunikation nutzen. Clark (2017, 78) betont die Notwendigkeit: „[...] to remain alert to children’s non-verbal communication and to be sensitive to where children’s facial expression, attention and gaze suggest [...] they would rather be elsewhere“. Das Recht des Kindes auf Privatsphäre und Schutz darf nicht verletzt werden. Im Sinne des „ethical thinking“ (Greig et al. 2013, 245) ist zudem zu reflektieren, welche Daten, wie z.B. Zeichnungen oder Fotos von Kindern, gesammelt, geteilt und veröffentlicht werden. Besondere Herausforderungen stellen sich hierbei auch im Hinblick auf den Datenschutz und bestehende Datenschutzverordnungen (vgl. DSGVO 2019). Eine Vereinbarung zur Verwendung von Datenmaterial, zur Dokumentation, Archivierung und Aufbewahrungsfrist müssen entsprechend eines Datenschutzkonzepts im Sinne etwa der angesprochenen Datenschutzgrundverordnung verschriftlicht werden.

3.2.2 Angemessenheit

Der Mosaic Approach sieht vor, mehrere verschiedene Methoden einzusetzen und damit den jungen Kindern möglichst verschiedene Wege und Materialien anzubieten, um ihre Sichtweisen, Ideen und Erfahrungen zu kommunizieren. Zwar gewährleistet dies, dass alle Kinder *gehört* werden. Allerdings kann dies auch für einzelne Kinder zu einer Überlastung bzw. Überforderung führen. Angesichts der Heterogenität der jungen Kinder besteht das Risiko, dass die Forscher*innen die Möglichkeiten der Kinder nicht so gut einschätzen können und es so dazu kommt, dass die Methode nicht ausreichend oder falsch verstanden wird, dass das

Setting eines Einzelinterviews für das Kind nicht adäquat oder die formulierten Fragen im Interview sprachlich überfordernd formuliert werden.

Um diesen Risiken entgegen zu wirken ist empfehlenswert, dass Forscher*innen die Einrichtung zunächst kennenlernen und sich mit den Kindern vertraut machen, indem sie einige Tage einplanen, um vor der Datenerhebung in der Einrichtung zu hospitieren, teilnehmende Beobachtungen durchzuführen und in Vorgesprächen mit Fachkräften Informationen zur Einrichtung sowie zu den einzelnen Kindern zu erhalten (vgl. Clark 2017). Außerdem ist es erforderlich, die Methoden bei den Kindern ausführlich einzuführen und ausreichend Zeit zu geben, dass sich diese mit den Medien auseinander setzen können, um Ablenkungen und Verzerrungen bei der Datenerhebung zu vermeiden. Beispielsweise merkt Clark (2017) selbstkritisch an, dass in der *Spaces to Play*-Studie (Clark 2005; Clark & Moss 2005) den Kindern zu wenig Zeit gegeben wurde, die Methode des *Magic Carpet*, einem aufgebauten Zelt mit Teppich drin, auf dem die Kinder sitzen und projizierte Bilder anschauen durften, zu explorieren. Auch der Einsatz von technischen Hilfsmitteln, wie Digitalkameras, bedarf einer kindgerechten spielerischen Einführung und eines Ausprobierens, denn sonst kann die Methode ablenken und das Ergebnis verfälschen. „There is the possibility that the novelty of using a particular tool can distract from thinking about meanings together“ (Clark 2017, 158).

Der Einsatz verschiedener Methoden kann aber nicht nur zu einer Über-, sondern auch zu einer Unterforderung und zu Langeweile der Kinder führen, vor allem wenn sich die eingesetzten Methoden bzgl. Medium und Aufgabe wiederholen, wie z.B. ein individuelles Foto-Buch anfertigen, ein Gruppenbuch anlegen oder eine Karte mit Fotos erstellen. Daher empfiehlt es sich für die Forscher*innen, den Zweck jeder Methode vorab zu überprüfen und ggf. eine Auswahl der Methoden abzuwägen, oder das Format anzupassen, beispielsweise Einzelaktivitäten mit Gruppenaufgaben zu kombinieren. Da bei partizipativen Methoden viel Zeit benötigt wird, muss insgesamt die Forschung mit jungen Kindern in einem für sie individuell vertretbaren Rahmen erfolgen. Sie darf deren Zeit nicht übermäßig beanspruchen, in der sie ansonsten frei spielen oder mit Fachkräften und anderen Kindern strukturierten (Bildungs- und Erziehungs-)Aktivitäten nachgehen könnten.

3.2.3 Ressourcen

Eine weitere Herausforderung beim Einsatz des Mosaic Approach stellt die *Ressourcenfrage* dar.

Für die *Einrichtungsleitungen und Fachkräfte* bedeutet die Anwendung des Mosaic Approach, dass sie als Ko-Konstrukteure von Bedeutungsgenerierungsprozessen angesehen werden und Teil des Forschungsprozesses sind. Damit verbunden sind einerseits zeitliche Ressourcen, die für Vorbereitungen mit dem For-

scher*innenteam, für Einzel- oder Teambesprechungen für gemeinsame Interpretationen mit den Forscher*innen oder etwa für Gespräche mit Erziehungsberechtigten, in Anspruch genommen werden. Zum anderen bedeutet die Öffnung der Einrichtung für partizipative Forschung auch, dass der Tagesablauf und die Wochenplanung angepasst werden müssen. Des Weiteren will der Mosaic Approach eine Stoßrichtung auf zukünftige Fragen hinsichtlich von Veränderungen oder eines Beibehaltens geben. Daher muss von den Einrichtungsleitungen und Fachkräften geklärt werden, welchen Stellenwert die Ergebnisse für die konkrete Umsetzung in die Praxis tatsächlich haben.

Für die *Forscher*innen* stellen sich ebenso gewisse Bedingungen: Es ist zunächst wichtig, ihre eigene Rolle zu bestimmen. Die Reflexion der Beziehung zwischen Forscher*in und Kind(ern) stellt eine zentrale Basis dar. Diese soll auf Augenhöhe sein, beide, sowohl Kinder als auch Erwachsene, sind „beings and becomings“ (Clark 2017, 25; vgl. auch Lee 2001; Prout 2005; Uprichard 2008). Die Herausforderung besteht nun darin, die Kinder als Expert*innen ihrer eigenen gelebten Erfahrungen anzusehen und ihnen Zeit zu geben, diese zu äußern, um so in einem gemeinsamen Prozess Wissen zu konstruieren, was wiederum nicht schnell herbeizuführen ist, sondern eine gewisse Zeit in Anspruch nimmt. „These complex explorations do not provide quick solutions to ‚user engagement‘ but may contribute to new understandings between children and adults, professionals and lay communities. Perhaps this can be seen as a form of ‚slow knowledge‘ not retrievable in the same way through a questionnaire but with the possibility of more rewarding and surprising results“ (Clark 2010, 122). Der Faktor *Zeit* spielt einerseits in der gemeinsamen Wissenskonstruktion zwischen Forscher*innen und Kindern, und bei der Erfassung verschiedener weiterer Perspektiven, die der Fachkräfte und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten, eine Rolle. Andererseits auch bei gemeinsamen Interpretationen in verschiedenen Besprechungen.

Eine große Herausforderung an die Forscher*innen stellt insgesamt der *Umgang mit den verschiedenen Datenquellen* und dem großen Datenvolumen dar. Hierbei gilt es, die Aufbereitung und Auswertung der Daten zielgerichtet und entsprechend ihrer Aussagekraft zu gewichten. Gegebenenfalls muss bei zeitlichen oder finanziellen Engpässen auf eine (erneute) Besprechung mit Fachkräften oder Eltern verzichtet werden, wie z.B. auch Clark (2017, 119) einräumt: „Unfortunately, there was not enough time for parents’ view to be formally included, although the manager and practitioners referred anecdotally to the positive reaction of the parents“. Zur Vereinfachung und Systematisierung von Auswertungsprozessen werden auch Ansätze mit Kodiersystemen veröffentlicht (vgl. z.B. Tertoolen, Geldens, van Oers & Popeijus 2015).

Im Vergleich zu den *Kosten*, die durch den Zeitbedarf bei der Materialsammlung (Stufe 1) und der gemeinsamen Besprechung, Interpretation und Planung von nächsten Schritten (Stufe 2 und 3) entstehen, fallen die Sachkosten bei der

Anwendung des Mosaic Approach vergleichsweise gering aus: Es entstehen (lediglich) Kosten für die Dokumentation, etwa für die Transkription der Interviews und der geführten Touren, für das mehrfache Drucken der Fotos der Kinder, die Anschaffung bzw. Ausleihe bestimmter (digitaler) Geräte, wie z.B. digitale Foto-Kameras, oder der Erwerb von Materialien für das Erstellen von Fotobüchern, Karten und Gruppenbüchern.

Eine Voraussetzung zur Anwendung des Mosaic Approach besteht darin, dass die Forscher*innen neben der hohen Kommunikationsfähigkeit, die es für die *Koordination* der verschiedenen Personengruppen braucht, auch *Kompetenzen in den verschiedenen qualitativen Forschungsmethoden* benötigen. Im Unterschied zu traditionellen Ansätzen, bei denen nur eine Methode verwendet wird, bedeutet dies beim Mosaic Approach durch das multimodale und flexible Anwenden vieler verschiedener Methoden Routine und Erfahrung in einem breiten Methodenspektrum, das eine gewisse Vorerfahrung bzw. ein intensives Einarbeiten in neue Methoden erfordert (vgl. Clark 2017).

4 Fazit

Der Mosaic Approach kann als Zugang der Kindheitsforschung beschrieben werden, der unter Verwendung einer Vielzahl von Methoden versucht, soziale Wirklichkeit aus der Perspektive von Kindern zu rekonstruieren. Multimethodisch und durch die Verwendung unterschiedlicher und kindgerechter Methoden findet so eine Annäherung an die kindliche Welt statt. Aufgrund der flexiblen Datenerfassung stellt der Mosaic Approach eine Möglichkeit dar, auch in heterogenen und inklusiven Forschungsfeldern aussagekräftige Daten zu erheben. Der Mosaic Approach zeigt deutlich, wie auch bereits junge Kinder und Kinder mit unterschiedlichen Möglichkeiten als kompetente „meaning maker“ (Clark 2005, 29) in Studien einbezogen werden können. Mittlerweile erfährt der Ansatz internationale Verbreitung und Anwendung für verschiedene Fragestellungen, bei diversen Zielgruppen und in unterschiedlichen Einrichtungen (siehe z.B. Fallbeispiele in Clark 2017; Harcourt 2012; Paige-Smith & Rix 2011). Durch seine Flexibilität, Offenheit und Vielfalt an Methoden ist er durchaus auch für viele Kontexte in der Elementarpädagogik anpassbar und gewinnbringend, um verschiedene Mosaik-Steinchen zu einem Bild zu komplettieren.

Literatur

- AERA. American Educational Research Association (2011): Code of Ethics. Online unter: http://c.ymcdn.com/sites/www.weraonline.org/resource/resmgr/a_general/aera.pdf (19.02.2019).
- Bamler, V., Werner, J. & Wustmann, C. (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung: Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim [u.a.].

- BERA. British Educational Research Association (2011): Ethical Guidelines for Educational Research. Online unter: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf> (19.02.2019).
- Clark, A. (2001): How to listen to very young children: The mosaic approach. In: *Child Care in Practice*, 7, H. 4, 333-341.
- Clark, A. (2005): Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In: Clark, A., Kjørholt, A. T. & Moss, P. (Hrsg.): *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol, 29-49. Online unter: http://www.sagepub.in/upm-data/43997_9781446207529.pdf (19.02.2019).
- Clark, A. (2010): *Transforming Children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. London.
- Clark, A. (2017): *Listening to young children. A guide to understanding and using the Mosaic Approach*. 3. erw. Aufl. London, Philadelphia.
- Clark, A., Mc Quail, S. & Moss, P. (2003): *Exploring the Fields of Listening to and Consulting with Young Children*. Nottingham: Department of Education and Skills. Online unter: <http://www.ness.bbk.ac.uk/support/GuidanceReports/documents/172.pdf> (01.02.2019).
- Clark, A. & Moss, P. (2001): *Listening to young children. The Mosaic Approach*. London.
- Clark, A. & Statham, J. (2005): Listening to young children: experts in their own lives. In: *Adoption and Fostering*, 29, H. 1, 45-56.
- DSGVO. Datenschutzgrundverordnung (2019): EU-Datenschutz-Grundverordnung. Online unter: <https://dsgvo-gesetz.de> (10.03.2019).
- Fuhs, B. (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzl, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Aufl. Weinheim [u.a.], 80-103.
- Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2013): *Doing research with children*. 2. Aufl. Los Angeles, Calif. [u.a.].
- Harcourt, D. (2012): Measuring teacher quality: listening to young children in Singapore. In: *Global Studies of Childhood*, 2, H. 4, 260-274.
- Harcourt, D. & Conroy, H. (2005): Informed assent, ethics and processes when researching with young children. In: *Early child development and care*, 175, H. 6, 567-577.
- Harcourt, D. & Conroy, H. (2011): Informed consent: processes and procedures in seeking research partnerships with young children. In: Harcourt, D., Waller, T. & Perry, B. (Hrsg.): *Researching young children's perspectives: debating the ethics and dilemmas of educational research with children*. Routledge, 38-51.
- Heinzl, F. (2012): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebershäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. durchges. Aufl. Weinheim [u.a.], 707-721.
- Hengst, H. & Zeiher, H. (2005): Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. In: Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.): *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden, 9-23.
- Jackson, S. & Forbes, R. (2014): *People under three: play, work and learning in a childcare setting*. 3. Aufl. London.
- James, A. & Prout, A. (2015): *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York.
- Kisovar-Ivanda, T. (2014): Thematic Analysis of the Children's Drawings on Museum Visit: Adaptation of the Kuhn's Method. In: *World Journal of Education*, 4, H. 3, 60-67. Online unter: <http://www.sciedu.ca/journal/index.php/wjle/article/view/4083/2913> (26.06.2019).
- Kuhn, P. (2003): Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild eines qualitativen Verfahrens zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der

- Schule. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 4, H. 1, o.S. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/750/1624> (26.06.2019).
- Lamnek, S. (2005): Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. 2. überarb. Aufl. Weinheim.
- Lee, N. (2001): Childhood and society: growing up in an age of uncertainty. Buckingham.
- Lutz, M., Behnken, I. & Zinnecker, J. (2003): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In: Frieberthäuser, B. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, 414-435.
- Marchant, R. (1999): Listening on all channels. Brighton.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim, Basel.
- Mey, G. (2011): Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatisierung und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern [u.a.], 846-879.
- Nind, M. (2014): Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. In: Cambridge Journal of Education, 44, H. 4, 525-540.
- Paige-Smith, A. & Rix, J. (2011): Researching early intervention and young children's perspectives – developing and using a 'listening to children approach'. In: British Journal of special education, 38, H. 1, 28-36.
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009): Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. In: European Early Childhood Education Research Journal, 17, H. 2, 249-262.
- Prout, A. (2005): The future of childhood. London.
- Qvortrup, J. (Hrsg.) (2005): Studies in modern childhood: Society, agency, culture. New York.
- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Zeitschrift für Soziologie, 32, H. 4, 282-301.
- Reiß, W. (1997): Lebensweltliche Aspekte in Bildern von Kindern und Jugendlichen. In: Grünewald, D., Legler, W. & Pazzini, K.-J. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber, 137-145.
- Reiß, W. (2012): Die Kinderzeichnung. Wege zum Kind durch seine Zeichnung, 2. Aufl. Neuwied [u.a.].
- Richardson, L. & Adams St. Pierre, E. (2005): Writing: A Method of Inquiry. In: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Hrsg.): Collecting and interpreting qualitative materials, 3. Aufl. London, 959-978.
- Tangen, R. (2008): Listening to children's voices in educational research: some theoretical and methodological problems. In: European Journal of special needs education, 23, H. 2, 157-166.
- Tertoolen, A., Geldens, J., van Oers, B. & Popeijus, H. (2015): Listening to young Children's Voices: The Evaluation of a Coding System. In: International Journal of Educational Psychology, 4, H. 2, 113-141.
- UN. United Nations (1989): 11. Convention on the Rights of the Child. Online unter: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11&chapter=4&lang=en (02.03.2019).
- UN. United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Online unter: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (02.02.2019).
- Uprichard, E. (2008): Children as beings and becomings: children, childhood and temporality. In: Children and society, 22, H. 4, 303-313.
- Veale, A. (2005): Creative Methodologies in Participatory Research with Children. In: Greene, S. & Hogan, D. (Hrsg.): Researching Children's Experience: Approaches and Methods. London, 253-273.
- Vogl, S. (2015): Children's verbal, interactive and cognitive skills and implications for interviews. In: Quality and Quantity, 49, H. 1, 319-338.

Martina Bernasconi

Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern

Jahrelang bot ich in der Lehrpersonenweiterbildung „Philosophieren mit Kindern“ an. Die Kurse wurden rege und engagiert besucht. Bis sich ihr Status änderte: „Philosophieren mit Kindern“ wurde vom freiwilligen zum obligatorischen Kurs erhoben. Plötzlich schien mein Konzept nicht mehr aufzugehen. Ich begann meinen Unterricht jeweils mit der Frage: „Was ist für Sie Philosophie, was heißt Philosophieren?“ und es entstand eine intensive, spannende Diskussion. Als der Kurs obligatorisch wurde, weigerten sich einzelne Kursteilnehmende, an der Diskussion teilzunehmen. Sie seien hier um zu lernen, wie man mit *Kindern* philosophiert und nicht, um mit mir über Gott und die Welt zu plaudern. Ich war entsetzt: Wie kann jemand ernsthaft mit Kindern philosophieren wollen und sich gleichzeitig weigern, sich selbst auf ein Denkabenteuer einzulassen? Wer mit Kindern philosophieren will, muss zwingend selber philosophieren, muss sich zwingend einlassen können, muss zwingend den eigenen und den Gedanken der Kinder freien Lauf gewähren und daran auch Freude haben. Sonst bringt das nichts, rein gar nichts und verdient den Namen Philosophieren mitnichten.

Philosophie und Philosophieren sind nicht dasselbe. Bereits Kant unterschied das „Philosophie lernen“ vom „Philosophieren lernen“ (Kant 1974, A838/B866). Der hawaiianische Philosoph Thomas Jackson, der sich vor allem durch die P4C (Philosophy for children) einen Namen gemacht hat, spricht in diesem Zusammenhang von Philosophie mit großem P (Philosophie) und Philosophie mit kleinem p (philosophieren) (vgl. Jackson 2010). Philosophieren als Tätigkeit ist etwas anderes als Philosophie als Wissensvermittlung. Grundsätzlich hat das nichts mit der Unterscheidung zwischen Kindern oder Erwachsenen zu tun oder nur insofern, dass sich „Philosophie als Wissensvermittlung“ für Kinder und speziell für junge Kinder nicht eignet. Beim Philosophieren hingegen unterscheide ich nicht zwischen „Philosophieren mit Kindern“ und „Philosophieren mit Erwachsenen“. Philosophieren heißt immer: sich Fragen stellen, keine Denkverbote kennen, sich einlassen, abwägen, mitgehen, zuhören können und hartnäckig an einem Wort, an einem Gedanken oder Gespräch dranbleiben. Das können nicht nur Erwachsene lernen, sondern auch Kinder. Ich vertrete dezidiert die Auffassung, dass Philosophieren eine elementare Kulturtechnik ist und wie Lesen, Schreiben und Rechnen von jedem Kind erlernt werden kann, soll und eigentlich auch müsste.

1 Philosophieren als elementare Kulturtechnik

Ein Vorreiter in Sachen „Philosophieren als elementare Kulturtechnik“ ist Ekkehard Martens (vgl. Martens 2003; Schneider-Wölfinger & Viertel 2002). Er unterscheidet fünf grundlegende philosophische Methoden zum Philosophieren und umschreibt sie jeweils kindgerecht mit: Phänomenologie (Wahrnehmungsbrei), Hermeneutik (Texthuberei), Analytik (Haarspalterei), Dialektik (Gelaber) und Spekulation (Spinnerei). Das meint, sich die Welt in ihren Erscheinungsbildern zu erschließen (Phänomenologie), sie zu deuten (Hermeneutik), zu zerlegen (Analytik), mit anderen zu diskutieren (Dialektik) und sie neu zu erfinden (Spekulation) (vgl. Martens 2003). Wie das geht und wie man Kinder auf diese Reise mitnehmen kann, dazu später mehr.

Kinder und das Philosophieren haben eine große Gemeinsamkeit: Fragen stellen. Stellt ein Mensch – egal ob erwachsen oder Kind – eine Frage, so verweist diese auf ein Problem. Fragen sind immer mehrdeutig, Antworten eindeutig. Fragen öffnen Horizonte, Antworten begrenzen den Weg. Die Vieldeutigkeit der Frage wird mit der Antwort eindeutig. Stellt ein Kind zum Beispiel die Frage: „Wo ist Omi, wenn sie tot ist?“, sollten Eltern nicht sofort eine Antwort geben, sondern zurückfragen: „Was meinst *du* denn?“. In der Regel überlegen sich Kinder etwas, bevor sie eine Frage stellen. Antworte ich auf jede Frage prompt, lernt das Kind, dass Mama und Papa alles (besser) wissen und eventuell, dass es sich nicht lohnt, selber zu denken.

Philosophieren ist wie Schreiben, Lesen und Rechnen interdisziplinär. Ich brauche kein extra Schulfach „Philosophie“, um diese Tätigkeit zu erlernen. So wie man überall Philosophieren kann, kann man es auch überall erlernen: zuhause, in den Ferien oder in der Spielgruppe. Damit Kinder lernen, sich die Welt philosophisch zu erschließen, braucht es Anleitung. Viel mehr als ein spezielles Alter braucht das Kind Menschen, die es hinführen können zum Philosophieren, die erkennen, dass das Kind nicht einfach eine Wissensfrage stellt, sondern ein existenzielles Bedürfnis hat. Die ersten Philosophen waren fast ausschließlich alte, weiße Männer. Später wurde diskutiert, ob auch Frauen philosophieren können, nach Piaget hielt man fest, dass auch Jugendliche philosophieren können und in der Schweiz begann Ende der 80er Jahre Eva Zoller, sich systematisch mit dem Philosophieren mit Kindern auseinander zu setzen (vgl. Zoller 1991, 1999, 2010).

Philosophieren heißt, die Welt anders, respektive neu denken. Erwachsene gelangen immer wieder in Situationen, in denen sie die Welt anders, respektive neu denken müssen: in Krisen, bei Trennungen, Stellenverlust oder einem Umzug. Für junge Kinder ist die Welt immer neu, Neudenken ist ihr tägliches Brot.

In den letzten Jahren haben sich vor allem zwei Traditionen des philosophischen Umgangs mit Kindern herauskristallisiert. Die amerikanische Tradition „P4C (Philosophy for children)“ (vgl. Jackson 2014) und das „Kreative Philosophieren

mit Kindern“ (vgl. Calvert 2015). Um die uns umgebende Welt besser zu verstehen und klarer zu sehen, müssen wir uns auf die Suche nach geeigneten Methoden machen. Hierzu eignen sich Mythen, Märchen, Geschichten, Musik, Bilder, Gedichte genauso wie Gefühle, Träume, Ideen und Rollenspiele.

2 Philosophische Grundfragen

Immanuel Kant fasste die Philosophie mit vier Grundfragen zusammen: Was kann ich wissen (Erkenntnisphilosophie)? Was soll ich tun (Ethik)? Was darf ich hoffen (Metaphysik)? Was ist der Mensch (philosophische Anthropologie)? Ebenso äußerte er sich zur Erziehung. Ziel der Erziehung soll es sein, Kinder zu autonomen Staats- und Mitbürger*innen zu machen, die später in der Lage sind, ihren eigenen Lebensunterhalt zu verdienen. Hierbei unterscheidet er vier Stufen: a) Disziplinieren, b) Kultivieren, c) Zivilisieren und d) Moralisierung. Bei der Moralisierung geht es um die Vermittlung zentraler Werte einer Kultur wie zum Beispiel Fairness, Mitgefühl, Ehrlichkeit oder soziale Verantwortung (vgl. Höffe 2018). Der Stellenwert von Philosophie – oder besser gesagt vom Philosophieren – in der Erziehung erkannte also bereits Kant.

Eine Fülle von Möglichkeiten, mit Kindern altersentsprechend unter anderem anhand der Kant'schen Fragen zu Philosophieren, bietet die Website von Eva Zoller (vgl. Zoller 2018).

Philosophieren kann man unter ganz unterschiedlichen Vorzeichen. Der deduktive Weg, also vom Allgemeinen zum Besonderen, eignet sich für junge Kinder weniger. Fragen wie: Was ist Wahrheit? Was ist Gerechtigkeit? Was ist Schönheit? erfordert einen Abstraktionsgrad, der überfordert. Geeignet hingegen ist der induktive Weg: vom Besonderen zum Allgemeinen. Wo geht mein Bauchweh hin, wenn es weg ist? Weiß mein Hund, dass ich ein Mädchen bin? Kann Janik mein Freund sein, auch wenn er sagt, ich sei nicht seine Freundin?

3 Wie kommt der Mensch zum Denken?

Kinder werden in eine komplexe Welt hineingeboren. Innerhalb der ersten zwei Jahre lernt ein Kind fast 70 % von allem, was es insgesamt während seines Lebens lernen wird. Eines der wichtigsten Erziehungsziele ist, ein Kind gesellschaftsfähig zu machen, es mit sich selbst und der Umwelt vertraut zu machen. Das nennt man Sozialisation. Auch ob und wie wir etwas wahrnehmen, verarbeiten oder denken wird gelernt. Aktives Philosophieren mit Kindern nimmt bei der Denkentwicklung eine Schlüsselrolle ein.

Die amerikanische Philosophin Susanne K. Langer (vgl. Langer 1987) widmete ihr Gesamtwerk der Frage: Wie funktioniert das menschliche Denken? Wie erschließen wir Menschen uns die Wirklichkeit? Da sind zuerst unsere fünf Sinnesorgane (Mund, Haut, Nase, Ohren, Augen), die Reize selektieren und ordnen, und dann der Verstand, der quasi als sechstes Sinnesorgan die Wirklichkeit in einer ganz bestimmten Form aufnimmt. Der menschliche Geist arbeitet mit Symbolen, denen wir eine Bedeutung zuweisen und die dann so und so interpretiert werden. Zugang zur Wirklichkeit (was immer das ist) haben wir sowohl über die Sprache (deshalb ist eine differenzierte Sprache zur Wirklichkeitserschließung sehr wichtig) als auch über andere symbolische Ausdrucksmittel wie zum Beispiel Märchen, Erzählungen, (Tag-) Träume, Musik oder Bilder. Langer unterscheidet hier zwischen diskursiven und präsentativen Symbolen. Diskursiv ist zum Beispiel „h₂O“, präsentativ „Wasser“ (vgl. Langer 1987).

Nicht nur Wissenschaft, Mathematik und Logik bieten Erkenntnis, sondern genauso Kunst, Träume, Rituale und Mythen. Kinderbücher, Lieder singen oder Bilder betrachten eignen sich also hervorragend, um mit Kindern in die Welt des Denkens, des Philosophierens einzutauchen. Denken heißt Fragen stellen, Zusammenhänge suchen, Dinge unterscheiden oder einfach nur innezuhalten und wahrzunehmen. Gezieltes Philosophieren mit jungen Kindern macht Sinn.

4 Konkrete Beispiele: Blume, Tod und Freundschaft

Im Folgenden zeige ich anhand dreier Beispiele, wie Sie mit Kindern ins Philosophieren kommen.

4.1 Kann eine Blume glücklich sein?

Sie zeigen den Kindern zum Beispiel draußen beim Spaziergang eine Blume und fragen: „Ist diese Blume glücklich?“ (vgl. Martens 2002, 18-21) Je nach Zustand der Blume antworten die Kinder: „Sicher, sie leuchtet so schön gelb!“ oder „Nein, sie ist traurig, sie lässt den Kopf hängen und ihre Blätter sind braun.“ Eventuell kommt eine Diskussion in Gange und es gibt unterschiedliche Meinungen über den Gefühlszustand der Blume oder es wird generell hinterfragt, ob eine Blume fühlen kann. Das Gespräch mit den Kindern wird moderiert, mit Fragen in eine Richtung geführt wie zum Beispiel: „Woran erkennt ihr, dass diese Blume glücklich, respektive unglücklich ist?“ Ohne den Begriff kennen zu müssen, nennen die Kinder Kriterien für Glück wie Wasser, Licht, Sonne, Bienen, andere Blumen etc. Oder sie sagen: „Eine Blume braucht eine Beschäftigung, um glücklich zu sein.“ Das Blumen Beispiel veranschaulicht, wie philosophische Methoden angewandt werden können:

Phänomenologische Methode: Blume anschauen/herumgeben

Hermeneutische Methode: Woran erkennt ihr, dass die Blume glücklich ist?

Analytische Methode: Kinder nennen Kriterien für Glück (Wasser, Licht, Sonne etc.)

Spekulative Methode: Blume braucht, um glücklich zu sein, eine Beschäftigung

Dialektische Methode: Was ist für eine Blume eine Beschäftigung?

4.2 Wo ist Omi, wenn sie tot ist?

Im Gegensatz zu Erwachsenen haben Kinder in der Regel keine Berührungsängste mit dem Tod. Sie wissen über den Tod genauso wenig oder genauso viel wie zum Beispiel über die Schule oder das Häuserbauen. Sie stellen Fragen: „Kannst du die Schnecke, die ich zertreten habe, wieder flicken?“ oder „Wo ist Omi, wenn sie tot ist?“. Um mit Kindern in ein philosophisches Gespräch zu kommen, eignet sich – wie bereits erwähnt, das Rückfragen: „Was meinst du denn?“ Antwortet das Kind in Bezug auf die Schnecke „Ja, du kannst die flicken.“, könnte eine zweite Rückfrage sein: „Wie stellst du dir das vor? Was soll ich tun?“ und so weiter. Zum Thema Tod gibt es zahlreiche Bilderbücher, die sich gut zum Einstieg ins Philosophieren eignen. Zum Beispiel von Amelie Fried und Jacky Gleich (1997) „Hat Opa einen Anzug an?“ oder Wolf Erlbruch (2007) „Ente, Tod und Tulpe“. Auch Erlebnisse wie der Tod eines Haustieres eignen sich, um mit Kindern rund um den Themenkomplex Sterben/Trauern/Tod zu sprechen (vgl. Nilsson & Tidholm 2003).

Bei sämtlichen philosophischen Gesprächen ist es wichtig, dass es keine Denkverbote gibt; weder von den Erwachsenen noch von den Kindern. Es geht nicht darum, dass die Erwachsenen den Kindern erklären, was der Tod ihrer Meinung oder ihres Glaubens nach ist. Das Gespräch muss mit offenem Ausgang und mit gegenseitiger Wertschätzung erfolgen. Auch wenn manche Kinderantworten zum Schmunzeln, wenn nicht gar zum Lachen anregen, dürfen Kinder nie das Gefühl haben, sie werden ausgelacht – weder von den Erwachsenen noch von den anderen Kindern. Das Kind muss sich sozial und emotional sicher fühlen – oder wie Thomas Jackson das bezeichnet, braucht einen sogenannten sicheren Ort: *save place* (vgl. Jackson 2014).

4.3 Kann ich mit jemandem befreundet sein, der nicht mit mir befreundet sein will?

Das Thema Freundschaft bietet vielfältige Möglichkeiten zum Philosophieren. Was heißt Freundschaft? Kann ich mit einem Tier oder gar einem Gegenstand befreundet sein? Ist Freundschaft prinzipiell reziprok oder kann ich auch mit jemandem befreundet sein, die oder der nicht mit mir befreundet ist? Auch hier bieten sich verschiedenste Möglichkeiten, ins Thema einzusteigen: Bildbände,

Fabeln, Märchen oder reale Freundschaften: „Warum ist Lina deine Freundin?“ Einen Vorschlag, mit Kindern zum Thema Freundschaft zu philosophieren macht Kristina Calvert (vgl. Calvert 2015). Ausgehend von der Frage „Können Echsen und Vögel Freunde sein?“ führt sie die verschiedenen Arten von Freundschaftsbeziehungen von Aristoteles ein: Dieser unterscheidet nützliche, angenehme und gute Freunde (Calvert 2015, 43). Die Frage „Können Echsen und Vögel Freunde sein?“ steht auf einem Foto, das den Kindern gezeigt wird mit der Frage: „Was seht ihr auf diesem Bild?“ Neben diesem Echsenbild gibt es weitere 47 Bildkarten mit jeweils einer Frage. Die erwachsene Person fordert die Kinder nun auf, jeweils eine andere Karte auszusuchen, die zum Echsenbild passt. Es entstehen unterschiedlichste Paar-Karten und die Kinder legen die Karten „freundschaftlich“ nebeneinander und müssen begründen, weshalb sie gerade diese Karte ausgesucht haben. Weiter sollen die Kinder die Karten nach ihrem Ermessen ordnen, quasi Überbegriffe wie „Paare mit vier Beinen“, „Paare aus belebt und unbelebt“ und „Paare von Mensch und Tier“ bilden. Sind die Kinder älter als acht Jahre, wird ein Text über Freundschaft von Aristoteles vorgelesen und danach ordnen die Kinder die Bildkarten neu unter den Ordnungskriterien „nützliche Freunde“, „gute Freunde“ und „angenehme Freunde“. Eine weitere Möglichkeit – gerade mit jüngeren Kindern – über Freundschaft zu philosophieren ist, die Kinder „Freundschaft“ malen zu lassen.

Ein weiteres Beispiel mit Kindern über Freundschaft zu philosophieren gibt uns Ekkehard Martens (2003). In seinem Beispiel sind die Kinder jedoch bereits in der Grundschule. Er schlägt vor, die Werkzeugkiste für Denker*innen von Thomas Jackson zu übernehmen (Martens 2003, 162ff). Diese ermöglicht es den Kindern, ein selbständiges Dialogverhalten zu entwickeln. Grundlegende Fragen wie „Was meinst du mit...?, Welcher Grund...?, Welche Annahme...?, Welche Folgerung...?, Stimmt das...? oder „Welches Gegenbeispiel...?“ (vgl. Martens 2003, 163), werden auf Karten geschrieben. Danach hören die Kinder einen Dialog mit einem Mädchen, das behauptet, Menschen können mit Tieren nicht befreundet sein. Danach dürfen die Kinder auswählen, mit welcher der obigen Fragen sie beginnen möchten. Per Abstimmung wird gewählt: „Können Tiere (keine) Freunde sein?“. Es entsteht ein Gespräch, in dessen Verlauf weitere Fragen aus der Werkzeugkiste zur Anwendung kommen.

Ich meine, diese Werkzeugkiste kann auch für jüngere Kinder fruchtbar gemacht werden und zwar, dass die erwachsene Person die Fragen jeweils mündlich formuliert und die Kinder eine auswählen, die dann diskutiert wird.

5 Bildkarten zum Philosophieren mit Kindern

Auf der Suche nach geeignetem Material für junge Kinder zum Philosophieren stieß ich auf Kristina Calverts „48 Bildkarten zum Philosophieren mit Kindern“ (2015). Die Box bietet viele Möglichkeiten und Anregungen, mit Kindern zu philosophieren. Eine 48seitige Broschüre führt sowohl theoretisch wie auch praktisch ins Philosophieren mit Kindern ein. Altersdurchmischte Kindergruppen sollen anhand visualisierter Fragen, sogenannte Bildkarten, zum Selber-, Miteinander- und Weiterdenken angeregt werden.

Die 48 Bildkarten können auf verschiedenste Weise geordnet und verwendet werden. Eine Ordnungsmöglichkeit geben uns die vier Grundfragen der Philosophie von Immanuel Kant: Was kann ich wissen (Erkenntnistheorie)? Was soll ich tun (Ethik)? Was darf ich hoffen (Metaphysik)? Was ist der Mensch (Anthropologie)? Zur *Erkenntnis* gehören Fragen wie „Darf man alles Denken?“ und „Weiß der Apfelkern, dass er ein Apfelbaum wird?“; Zur *Ethik*: „Haben Bäume Heimweh?“ oder „Ist Staunen gut?“; *metaphysische Fragen* wären: „Sind Löwen frei?“ oder „Sterben alle Lebewesen?“ und in die Gruppe der *Anthropologie* gehören: „Ist ein Zebra ohne Streifen ein Zebra?“ oder „Haben Tiere einen Geist?“.

Viele Karten lassen sich auch unter mehr als nur einer philosophischen Disziplin einordnen. Je nach Schwerpunkt oder Perspektive kann aus der ethischen Frage „Haben Bäume Heimweh?“ eine erkenntnistheoretische werden. Beim Ordnen der Karten geht es nicht darum, dass Kinder die philosophischen Disziplinen kennenlernen, sondern darum, dass sie erfahren, dass es unterschiedliche Arten von Fragen gibt und auch, dass es nicht nur einen möglichen Weg, eine mögliche Lösung gibt. By the way: Wo würden Sie die Frage vom Freundschaftsbeispiel: „Können Echsen und Vögel Freunde sein?“ einordnen?

Für altersdurchmischte und begabungsheterogene Gruppen eignet sich das Bildkarten aufräumen. Die Karten werden kreisförmig auf den Boden gelegt und die draufstehenden Fragen laut vorgelesen. Dann legt die erwachsene Person eine Bildkarte in die Mitte und fordert ein Kind auf – ähnlich wie beim Dominospiel, eine Karte dazuzulegen, die passt. Das Kind muss begründen, weshalb es meint, diese Karte passt zur anderen. Dann wählt ein weiteres Kind eine Karte aus, bis alle Kinder eine Karte (mit Begründung) gefunden haben, die zur vorgängigen Karte passt.

Die Bildkarten-Box kann vielseitig verwendet werden und bringt Kinder rasch zum Philosophieren.

6 Was lernen Kinder durchs Philosophieren?

Eingangs habe ich erwähnt, dass Philosophieren neben Lesen, Schreiben und Rechnen eine elementare Kulturtechnik ist, die erlernt werden kann und soll. So wie man nicht „einfach so“ Lesen oder Schreiben lernt, lernt man auch nicht „einfach so“ zu philosophieren. Ich merke jeweils sofort, mit welchen Kindern bereits philosophiert wurde und mit welchen nicht. Durchs Philosophieren lernen Kinder an einem Thema dranzubleiben, hartnäckig auch scheinbar Selbstverständliches zu hinterfragen, Begriffe zu klären und einer Meinung einen festen Grund zu geben. Aber auch Zuhören können, Mehrdeutigkeit aushalten, geduldig sein und gemeinsam mit anderen etwas zu entwickeln.

Wenn ich mit Kindern philosophiere, lerne ich immer mit dazu. Es gehört zum Wesen des Philosophierens, dass niemand von den Teilnehmenden den Ausgang der Diskussion, der gemeinsamen geistigen Tätigkeit kennt. Lässt sich jemand – zum Beispiel die erwachsene Person – nicht auf den philosophischen Prozess ein, macht es aus meiner Sicht wenig Sinn, mit Kindern zu philosophieren. Denn das zentralste Moment – die Offenheit, die Denkfreiheit, die Kreativität und das Tabuverbot – gehen mit der Person, die alles bereits vorher weiß, verloren. Deshalb war ich damals, als ich in der Lehrpersonenweiterbildung Kurse zu „Philosophieren mit Kindern“ angeboten habe, auch so schockiert, dass es Teilnehmende gab, die nicht bereit waren, sich selber auf einen Denkprozess, auf eine Erfahrung einzulassen und meinten, auch ohne persönliches Engagement mit Kindern philosophieren zu können.

Philosophieren ist eine Kunst, eine „techné“, die es zu erlernen gilt.

7 Eigene Erfahrungen

Ich möchte von einem Erlebnis, das ich gemacht habe, berichten. Vor einigen Jahren wurde ich angefragt, ob ich mit einer altersdurchmischten Gruppe von Kindern (5-12 Jahre) philosophieren würde und ob deren Eltern, falls sie möchten, auch mit dabei sein dürften. Ich sagte zu und überlegte, wie ich das anstellen würde. Kinder von fünf Jahren denken anders als Kinder mit zwölf. Von den Eltern erwartete ich Zurückhaltung.

Ich ordnete drei Kreise an: Die Jüngsten bildeten den inneren Kreis und drum herum – alle am Boden – setzten sich die älteren Kinder. Zum Schluss – auf Stühlen, die Eltern. Ich selber setzte mich zu den jüngsten Kindern auf den Boden. Thema war „Zeit“. Zum Einstieg ließ ich alle zeichnen: Zeit zeichnen. Die Ergebnisse waren überwältigend. Beim Anschauen der Bilder musste ich aufpassen, den Eltern nicht zu viel Raum zu geben. Als nächstes ließ ich alle über das Wort „Zeit“ assoziieren. Bei einigen Kindern begann ich zu merken, dass sie immer, wenn sie was

sagten, zu ihren Eltern hinblickten und diese meistens das Kind bestätigen. Das mag zuhause richtig sein, aber beim Philosophieren mit Kindern in der Gruppe sollte ein Kind nicht versuchen, „das Richtige“, das, was andere von ihm erwarten, zu sagen, sondern lernen, frei und unabhängig zu denken. Als es dann später darum ging, eigene Erfahrungen mit Zeit zu formulieren, Unterschiede zwischen Jahreszeiten und Stunden zu suchen, Begriffe wie „Freizeit“ oder „Langeweile“ zu klären, musste ich die Eltern explizit bitten, sich zurückzuhalten. Zum Teil kamen sie so in Fahrt, dass sie vergaßen, dass es hier primär um die Kinder ging, dass diese philosophieren sollten und es nicht die Idee der Veranstaltung war, Erwachsene zum Philosophieren zu bringen. Seit diesem Erlebnis bin ich vorsichtig, wenn Eltern beim Philosophieren mit dabei sein wollen. Die Kinder fühlen sich meist nicht mehr frei und die Eltern vergessen, dass es um die Kinder geht.

8 Warum Philosophieren?

Ich habe eingangs geschrieben, dass ich nicht zwischen „Philosophieren mit Erwachsenen“ und „Philosophieren mit Kindern“ unterscheide. Philosophieren heißt immer, neugierig sein und bleiben, Selbstverständliches zu hinterfragen, sich Zeit nehmen, Unbequemes und Mehrdeutiges aushalten zu können. „Wer bin ich?“ „Woher komme ich?“ „Wohin gehe ich?“ „Gibt es das Böse?“ „Was heißt Glück?“ sind nur einige Fragen, die sich sowohl Kinder wie auch Erwachsene stellen (können). Philosophieren lernen heißt auch, Techniken und Methoden einzuüben, mit denen ich größere Klarheit über mich oder die Welt erhalten kann, es heißt auch, besser zuhören zu können, meine Umgebung differenzierter wahrzunehmen oder zu lernen mit Problemen (abstrakten oder konkreten, lebenspraktischen) umzugehen.

Die beiden Norwegischen Philosophen Jörgen Gaare und Øystein Sjaastad (2003) lassen in ihrem Buch „Pippi und Sokrates – Philosophische Wanderungen durch Astrid Lindgrens Welt“ den Urphilosophen Sokrates in der Villa Kunterbunt auf Pippi Langstrumpf treffen. Ein höchst fruchtbares Treffen, denn das Buch ist nichts Geringeres als eine Geschichte der Philosophie mit Pippi als Jahrhundertphilosophin: „Als Sokrates im 20. Jahrhundert wiedergeboren wurde, nahm er nicht die Gestalt eines alten, rundlichen weisen Mannes mit langem, langem Bart an, sondern die eines schwächtigen Mädchens mit starren roten Zöpfen“ (ebd., 9). Die beiden Philosophen lassen auch Sören Kierkegaard zu Wort kommen, der meint, es sei viel interessanter, mit Kindern zu sprechen: „Ich spreche am liebsten mit Kindern, denn bei denen darf man noch hoffen, dass sie zu Vernunft-Wesen werden; die jedoch, die es geworden sind – herrjemine!“ (ebd., 64).

Die Wichtig- und Notwendigkeit des Philosophierens auch gerade mit Kindern ist keine Erfindung des zwanzigsten Jahrhunderts. Bereits Wilhelm Busch wusste von der Kraft der Philosophie, von der Wichtigkeit des Vernunftgebrauchs. In Max und Moritz – vierter Streich – steht (zit. nach Martens 2002, 10):

„Nicht allein im Schreiben, Lesen
 Übt sich ein vernünftig Wesen;
 Nicht allein in Rechnungssachen
 Soll der Mensch sich Mühe machen;
 Sondern auch der Weisheit Lehren
 Muss man mit Vergnügen hören.
 Dass dies mit Verstand geschah,
 War der Lehrer Lämpel da.“

Martens weist nebenbei auch darauf hin, dass der Name „Lehrer Lämpel“ eine Anspielung auf Licht, Aufklärung sei: „[...] bereits vom Namen her eine Karikatur des Lichts der Aufklärung [...]“ (ebd., 10).

Philosophieren mit Kindern sollte in der Pädagogik, in den Erziehungswissenschaften endlich einen zentralen Stellenwert bekommen. Angehende Fachpersonen müssen an Berufs- und Fachhochschulen zwingend dementsprechend ausgebildet werden. Zu diesem Zweck versuche ich im letzten Abschnitt ein mögliches Forschungssetting zu skizzieren.

9 Mögliches Forschungssetting: Philosophieren mit jungen Kindern

Die Sendung „Sternstunde Philosophie“ des Schweizer Fernsehens erprobte vor einigen Jahren ein neues Format, das „Philosophie unterwegs“ zeigen sollte und lud mich ein, mit Schulkindern direkt vor Ort zu philosophieren. Es war eine interessante Erfahrung. Kamera und die „fremden Leute“ gingen sowohl von mir wie auch von den Kindern schnell vergessen und das Gespräch konnte ohne Verfremdung/Ablenkung authentisch aufgezeichnet werden. Ich meine diese Anlage kann problemlos auf junge Kinder übertragen werden. Da es zum Philosophieren spezifisch mit *jungen* Kindern wenig Literatur und Forschung gibt – ich fand einzig die „Akademie Kinder philosophieren“ (2015), die Spielgruppen und Kitas explizit erwähnt – werde ich im Folgenden ein mögliches Forschungssetting für das „Philosophieren mit jungen Kindern“ entwerfen.

Philosophische Gespräche sollten an unterschiedlichen Institutionen (öffentliche und private Kitas, Spielgruppen mit Kindern unterschiedlicher oder eher einheitlicher Herkunft etc.) durchgeführt und aufgezeichnet werden. Wenn möglich zum gleichen Thema. Da Welterschließung gerade bei jungen Kinder stärker über unsere fünf Sinne als wie in der traditionellen Philosophie durch Begriffe von-statten geht, würde ich die unterschiedlichen philosophischen Gespräche jeweils unter ein Thema – zum Beispiel Glück – stellen und dann übers Zeichnen, übers Hören oder übers körperliche Darstellen zum „Glück“ hinführen. Die Kinder sollen „glücklich“ spielen: Wie sieht das Gesicht eines glücklichen Kindes aus, seine Körperhaltung etc.? Oder es stehen Instrumente wie Schlaghölzer, Tschinellen, Triangel, Flöte, Tamburin zur Verfügung und die Kinder sollen den Klang von „Glück“ herstellen. Oder sie zeichnen das Glück. Die Ergebnisse werden angeschaut, besprochen und festgehalten. „Warum klingt für dich Glück so?“ „Warum hat für dich Glück ausgestreckte Arme?“ etc.

Nach den durchgeführten und mit der Kamera festgehaltenen Gesprächen werden die verschiedenen Gruppen miteinander verglichen und die Ergebnisse festgehalten.

In einem zweiten Schritt sollten die Gruppen, die bereits gewohnt sind zu philosophieren, mit neuen Kindergruppen verglichen werden, die noch nie philosophiert haben. Die Gespräche – zu einem anderen Thema, zum Beispiel „Streit“ – werden wiederum aufgenommen, ausgewertet und miteinander verglichen. Ich bin überzeugt, dass zwischen den Gruppen, die bereits mehrmals philosophiert haben und den Gruppen, die noch nie philosophiert haben, große Unterschiede festgestellt werden können. Kinder, die das Philosophieren bereits kennen, sind ausdrucksfähiger, können besser zuhören, fragen nach und werden mutiger im Spekulieren, im Entwerfen eigener Ideen. Und was gibt es Schöneres als starke, selbstbewusste Kinder, die unsere Welt gemeinsam, kritisch und mit Leidenschaft hinterfragen und mitgestalten?

Literatur

- Akademie Kinder philosophieren – im Bildungswerk der Bayrischen Wirtschaft e.V. (2015). Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=fG0GF393EHA&feature=youtu.be> (03.02.2019).
- Calvert, K. (2015): 48 Bildkarten zum Philosophieren mit Kindern. Weinheim und Basel.
- Erlbruch, W. (2007): Ente, Tod und Tulpe. München.
- Fried, A. & Gleich, J. (1997): Hat Opa einen Anzug an? München.
- Gaare, J. & Sjaastad, O. (2003): Pippi & Sokrates – Philosophische Wanderungen durch Astrid Lindgrens Welt. Hamburg.
- Höffe, O. (2018): Worin besteht eine gute Erziehung? Online unter <https://www.nzz.ch/meinung/worin-besteht-eine-gute-erziehung-ld.1445525> (02.01.2019).
- Jackson, T. (2010): Dr. Thomas Jackson on p/Philosophy. Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=pylLnHzfwI0> (15.01.2019).
- Jackson, T. (2014): Philosophy, children, and the ageless power of wonder: Dr. Thomas Jackson at TEDxHonoluluED. Online unter <https://www.youtube.com/watch?v=7AZGLukn0JM> (15.01.2019)

- Kant, I. (1974): *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt am Main.
- Langer, S. K. (1987): *Philosophie auf neuem Weg – Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst*. Frankfurt am Main.
- Martens, E. (2002): *Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. In: Schneider-Wölfinger, I. & Viertel, M. (Hrsg.)(2002): *Philosophieren mit Kindern als vierte Kulturtechnik*. Hofgeismar, S. 9-21.
- Martens, E. (2003): *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts – Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Hannover.
- Nilsson, U. & Tidholm A.-C. (2003): *Adieu Herr Muffin*. Frankfurt am Main.
- Schneider-Wölfinger, I. & Viertel, M. (Hrsg.) (2002): *Philosophieren mit Kindern als vierte Kulturtechnik*. Hofgeismar.
- Zoller, E. (1991): *Die kleinen Philosophen – Vom Umgang mit ‚schwierigen‘ Kinderfragen*. Zürich und Wiesbaden.
- Zoller Morf, E. (1999): *Philosophische Reise – Unterwegs mit Kindern auf der Suche nach Lebensfreude und Sinn*. Zürich.
- Zoller Morf, E. (2010): *Selber denken macht schlau – Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen*. Bern.
- Zoller Morf, E. (2018): *Käuzli – Schweizerische Dokumentationsstelle für Kinder- und Alltagsphilosophie*. Online unter: <https://kinderphilosophie.ch/> (10.01.2019).

3 Forschungszusammenhänge und Praxisreflexionen

Werner M. Egli

Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung

Als ich Ende der 1980er Jahre für eine längere Feldforschung nach Nepal auszog, galt mein Interesse in erster Linie Kindern. Ich wollte eine Untersuchung zur Entwicklung des Zeitbegriffs in der Perspektive Piagets in einem nicht-westlichen und nicht-urbanen Kontext machen, bei einfachen Bergbauern, die noch dazu einer ganz anderen Kultur angehören. Die geplante Studie passte in die damals dominierende Perspektive ethnologischer Kindheitsforschung, in der die kulturelle Relativierung von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen im Vordergrund stand.

Da sich im Dorf die beabsichtigten Tests nicht durchführen ließen, konnte ich die geplante Untersuchung dann aber nicht durchführen, stieß jedoch auf andere interessante Forschungsthemen, von denen viele auch mit Kindern zu tun hatten – wie Schule zum Zweck der Integration einer ethnischen Minderheit in den Staat, Arbeit von Kindern im heimischen Bauernbetrieb, Kindersoldaten im nepalesischen Bürgerkrieg, Kinder als Hoffnungsträger des ethnischen Aktivismus oder Kinder im Umgang mit neuen Medien. Das anfängliche Scheitern hat mich auch für methodische Aspekte der Kindheitsforschung sensibilisiert, denen ich im Folgenden besondere Aufmerksamkeit schenken werde.

Der Wechsel zu besagten Themen ging auch mit einem Perspektivenwechsel einher, nämlich das Kind weniger als passives Produkt eines von Gesellschaft und Kultur beeinflussten Entwicklungs- und Sozialisationsprozesses und mehr als kompetenten Akteur in seiner eigenen Lebenswelt zu betrachten. Darauf brachten mich v.a. die Kinder, die mir anlässlich meiner ersten Zensushebung im Dorf von meinen Gastgebern an die Seite gestellt wurden, um die verstreuten Haushalte besser zu finden. Meist erzählten sie mir schon auf dem Weg, was ich die Hausbewohner fragen wollte. Seit 30 Jahren forsche ich nun schon in diesem Dorf und kenne mich inzwischen gut aus, noch immer lasse ich mich aber gerne von Kindern führen und erfahre viel von ihnen auf den gemeinsamen Wegen. Als mir vor einigen Jahren ein Junge auf eine Frage keine genaue Antwort geben konnte, erklärte er mir kurzerhand, er werde mir diese per E-Mail nachliefern.

Es gibt zwar immer noch keine Straße ins Dorf, dafür Internetzugang und in der Schule Computerunterricht.

1 Anfänge der ethnologischen Kindheitsforschung

Der Beginn der ethnologischen Kindheitsforschung basierend auf empirischer Beobachtung von Entwicklung, Sozialisation und Erziehung des Kindes zum Mitglied einer spezifischen Kultur wird meist bei Bartolomé de las Casas (1474-1566) angesetzt (vgl. Müller & Trembl 2002). Einst als Konquistador und Goldsucher ins heutige Mexiko ausgezogen, trat er in den Dominikaner-Orden ein und wurde zum Anwalt der unterdrückten Indios. Seine Vertrautheit mit den Indios zeigte ihm, dass diese nicht keine, sondern eine andere Religion haben, und dass diese gewisse Gemeinsamkeiten mit dem Christentum hat. Entsprechend glaubte er, dass den Indios das Christentum nicht mit dem Schwert, sondern durch eine besondere Erziehung, die bei den Gemeinsamkeiten ansetzt, zu vermitteln ist. Zur Entwicklung einer Religionspädagogik begann er dann, die Sozialisation und Erziehung von Indio-Kindern genauer zu beobachten.

Schon bei de las Casas zeigt sich, dass ethnologische Kindheitsforschung zu einer Instrumentalisierung des Kindes zu pädagogischen Zwecken neigt. Diese Tendenz ist auch bei Georg Wilhelm Steller (1774) festzustellen, dem wir die erste umfassende ethnografische Untersuchung der Sozialisation von *Itelmenen*-Kindern auf Kamtschatka verdanken. Steller ging es nicht mehr um die Missionierung, sondern um die Zivilisierung der Kinder und durch diese um die Zivilisierung der ganzen Gesellschaft. Die Erziehung der Kinder zu diesem Zweck wurde in den Kolonien zu einem Teil der ‚Bürde des weißen Mannes‘ (Kipling). Die Kolonialpädagogik zum Zweck der Zivilisierung fand zuerst als bloße Kopie der europäischen Schule Eingang in die Missionsschulen. Seit Ende des 19. Jhs. wurde aber auch versucht, sie durch empirische Beobachtung und Kulturvergleiche zu verbessern, wobei sich die deutsche Völkerkunde besonders hervortat. Darin kann die Entstehung der Kindheitsforschung als ethnologische Teildisziplin gesehen werden.

Die Tendenz zur Instrumentalisierung der Kinder bei ihrer Erforschung finden wir auch noch bei Margaret Mead, die nun als überzeugte Kulturrelativistin nichts mit dem Zivilisationsauftrag des weißen Mannes und der Kolonialpädagogik am Hut hatte. Schon in ihrem ersten Buch (1928) ging es ihr mit der Untersuchung der Sozialisation samoanischer Mädchen nämlich darum, etwas zur Verbesserung der Erziehungspraktiken in den USA beizutragen. Zugleich stellt Mead einen Wendepunkt in der frühen ethnologischen Kindheitsforschung dar: weg vom sog. Sozialisationsparadigma, hin zur Untersuchung der Lebenswelt von Kindern (vgl. Mead 1946); Kinder sollen nicht mehr nur hinsichtlich Entwicklungsverläufen und Erziehungszielen untersucht werden, sondern in ihrem Alltag, es soll weni-

ger über Kinder, sondern *mit* Kindern geforscht werden; Kinder sollen nicht als Noch-Nicht-Erwachsene oder Mangelwesen untersucht werden, und v.a. sollen sie als Informanten ernst genommen werden (van de Loo & Reinhart 1993).

2 Abwendung vom Sozialisationsparadigma und die *New Childhood Studies*

Erst Ende der 1980er Jahre kam es dann zum eigentlichen Paradigmenwechsel. Für diesen stehen v.a. die Ethnologinnen Charlotte Hardman und Florence Weiss. Hardman übertrug in einem programmatischen Aufsatz von 1973 vier Aspekte ihrer ethnografischen Forschung bei einer ethnischen Minderheit in Nepal auf die Forschung mit Kindern: 1. Kinder sind ebenfalls eine Minderheit, nämlich innerhalb der Erwachsenengesellschaft; 2. Kinder sind eine ‚stumme‘ Gruppe; 3. Kinder leben in einer relativ selbstregulierten, autonomen sozialen Welt, die *in its own rights* zu untersuchen ist; 4. diese soziale Welt kann mit ethnografischen Methoden untersucht werden, v.a. mit der teilnehmenden Beobachtung. Hardman (1974) demonstrierte ihren Ansatz dann lediglich mit einer kleinen Studie über spielende Kinder auf einem Schulhof in Oxford. Weiss hingegen untersuchte in dieser Perspektive in einer längeren Forschung die Kinder der *Iatmul* in Papua New Guinea. Daraus entstand ihre Dissertation *Kinder schildern ihren Alltag* (1981), ein paradigmatisches Werk der neueren ethnologischen Kindheitsforschung.

Ab den 1990er Jahren entwickelte sich die ethnologische Kindheitsforschung Hand in Hand mit den interdisziplinären *New Childhood Studies* (vgl. James & James 2012; Kehily 2015), bis bei einigen Ethnolog*innen der Eindruck aufkam, dass es doch gewisse ethnologische Besonderheiten gibt. Auch aufgrund eines Unbehagens hinsichtlich des Verständnisses von Ethnografie und teilnehmender Beobachtung außerhalb der Ethnologie wurde 2011 ein Kongress organisiert, aus dem dann 2012 die Zeitschrift *AnthropoChildren* hervorging, die im Untertitel *Ethnographic Perspectives in Children & Childhood* heißt, womit die ethnografische Perspektive im Verständnis der Ethnologie betont werden soll.

3 Einige Forschungskontexte der Ethnologie und die teilnehmende Beobachtung

Traditionell forschten Ethnolog*innen im Globalen Süden, in kleinräumigen Gesellschaften, meist in Dörfern, in Gesellschaften, die ihnen kulturell fremd waren, und meist auch in auf Subsistenzwirtschaft beruhenden Gesellschaften. Obwohl Ethnolog*innen heute auch über Banker*innen in Zürcher Geldinstituten, Tanz-

programme zur Integration jugendlicher Migrant*innen oder multikulturellen Kindergärten forschen, halte ich die traditionelle Perspektive weiterhin und gerade in der Kindheitsforschung für angebracht.

Wenn in der ethnologischen Forschung heute auch das ganze Arsenal qualitativer und quantitativer sozialwissenschaftlicher Methoden zum Einsatz kommt, ist die *teilnehmende Beobachtung* noch immer die bedeutendste Methode in dem Sinne, dass sie den Rahmen für den Einsatz der anderen Methoden bildet. Teilnehmende Beobachtung im Verständnis der Ethnologie „beinhaltet einen langfristigen, unmittelbaren und alle Sinne umfassenden Aufenthalt in der Lebenswelt der zu untersuchenden Personen und zielt darauf ab, die Praktiken, Handlungslogik und Sinngebung aus der Sicht der Akteure zu verstehen und zu beschreiben. Dazu zählt auch das [...] implizite Wissen, das Menschen befähigt, Unterscheidungen zu treffen, ohne genau artikulieren zu können, nach welchen Kriterien sie diese vornehmen – oder Praktiken zu beherrschen, ohne die zu Grunde liegenden Regeln artikulieren zu können“ (Dürr 2017, 89). Weil Ethnograf*innen bei der teilnehmenden Beobachtung „selbst das Instrument der Datenerhebung“ sind (ebd., 90), können sie fremde Sicht- und Handlungsweisen realistisch nachvollziehen.

Die Teilnahme an den Handlungen anderer und ihre Reflexion und Kontextualisierung bewahrt am besten vor vorschnellen Projektionen und führt zu den relevanten Fragen, zu deren Klärung dann andere Methoden herangezogen werden können. Teilnehmende Beobachtung trägt besonders dem Umstand Rechnung, dass ethnografische Forschung in der Ethnologie primär *explorative Forschung* ist (vgl. ebd., 98; Lange & Mierendorff 2009). Wir kennen zum vornherein die Fragen, die wir eigentlich stellen müssen, gar nicht oder nicht genau. Weil teilnehmende Beobachtung in der gemeinsamen Praxis von Forschenden und Beforschten stattfindet, schließt sie die Partizipation der letzteren bei der Erarbeitung der zu klärenden Forschungsfragen immer schon ein, und macht ethnografische Forschung tendenziell immer zur Forschung *mit* den und weniger über die Beforschten. Dies begünstigt auch die partizipative Forschung mit Kindern (vgl. Konstantoni & Kustatscher 2016).

Teilnehmende Beobachtung in der Ethnologie heißt aber immer auch langfristige und umfassende Teilnahme, ist also auch der *ganzheitlichen Perspektive* der Ethnologie geschuldet. Erst diese ermöglicht etwa zu erkennen, dass das, was in unserer Gesellschaft in der Schule geschieht, anderswo im Haushalt oder auf dem Acker geschehen kann; oder was bei uns als Freizeitaktivität gilt, anderswo Arbeit oder Religionsunterricht ist. Vielleicht lassen sich solche Zuordnungen aber auch gar nicht machen, weil sich diese Handlungsebenen anderswo nicht in gleicher Weise unterscheiden lassen.



Abb. 1: *Sunuwar*-Kinder in Nepal als aktive Teilnehmer*innen an einem mehrstündigen schamanischen Ahnen-Ritual. Religionsunterricht, Arbeit oder Freizeitbeschäftigung? (Foto W. Egli, 2012)

Die teilnehmende Beobachtung im ethnologischen Verständnis ist v.a. dann in idealer Weise praktikabel, wenn ein langfristiger und permanenter Zugang möglich ist, d.h. in kleinräumigen, überschaubaren Gesellschaften, oder: im *Dorf* – dem traditionell häufigsten ethnologischen Forschungssetting. Zwar wurden gleich mehrere Einwände gegen den Fokus aufs Dorf erhoben, etwa dass bald niemand mehr dort wohnen würde. Global gesehen leben aber immer noch 46% der Menschen in Dörfern, in Afrika sind es 60%, in Asien 52% (vgl. UNdata 2018). Ein zweiter Einwand meint, dass der Fokus aufs Dorf dieses zu stark innerhalb seines weiteren Kontextes isoliere. Dieser Einwand verkennt, dass sich fast alles, was jenseits des Dorfes geschieht, bis hin zu globalen Entwicklungen, auch im Dorf zeigt und erfassen lässt, von Migrationsprozessen über Neuerungen in der Medizin bis zur Verbreitung neuer Medien. Schließlich unterscheidet sich auch der *Vergesellschaftungsmodus* in kleinräumigen Gesellschaften wie dem Dorf von jenem in urbanen Milieus, auch mit Folgen für die Sozialisation und Lebenswelt von Kindern (vgl. Cohen & Korintus 2016), betreffe dies nun die mangelnde Segregation der kindlichen Lebenswelt von jener der Erwachsenen oder deren Institutionalisierung in autonomen Kindergruppen (vgl. Egli 2002). Beides begünstigt den Zugang zur kindlichen Lebenswelt mittels teilnehmender Beobachtung. Noch eine Qualität der Dörfer im Globalen Süden sei hervorgehoben, die bei der Betrachtung von arbeitenden Kindern wichtig wird: es handelt sich größtenteils

heitlich um Dörfer von Kleinbauern (vgl. Samberg 2016), bei denen der Haushalt im Zentrum der Wirtschaft steht.

Das Interesse an Kindheit legt zudem einen Fokus auf den Globalen Süden nahe, weil hier der Bevölkerungsanteil der unter 14-Jährigen hoch ist; in Afrika macht er 41% aus, in Asien und Lateinamerika 25%, in Europa nur 16% (vgl. World Bank Open Data 2018). Und dann ist auch der Anteil von Kindern in prekären Verhältnissen, zu deren Besserstellung die ethnologische Kindheitsforschung beitragen will, im Globalen Süden sehr groß. So ist hier der Anteil weltweit arbeitender Kinder mit rund 90% am größten (vgl. ILO 2018). Und alle Konflikte, in denen seit 2010 Kindersoldaten zum Einsatz kamen, befinden sich im Globalen Süden (vgl. Attara 2015).

4 Sichtweisen und Themen der neueren ethnologischen Kindheitsforschung

Kindheit wird nicht nur, wie in der älteren Forschung, als Lebensabschnitt, sondern als Teil der Gesellschaft und als Diskurs begriffen. Als *Lebensabschnitt* ist Kindheit überall eine Zeit schneller physiologischer und psychologischer Entwicklungen. Aber schon viele biologisch vorgegebene Tatsachen sind als kulturell relativ zu betrachten. In Dörfern der *Baule* an der Elfenbeinküste, wo schon kleine Kinder mit dem Töpfern beginnen, entwickelt sich ihr Begriff der Massenerhaltung schneller, als bei den von Piaget untersuchten Genfer Kindern (vgl. Dasen, Inhelder, Lavallée & Retschiczki 1978). Und in Gesellschaften mit oraler Tradition, wo die Schrift keine oder eine ganz untergeordnete Rolle spielt, beeinflusst dies die Entwicklung des Erinnerungsvermögens (vgl. Rubin 1997). Auch qualitative Aspekte der Entwicklung variieren kulturell. So bildet sich bei *Inuit*-Kindern früh ein Sensorium heraus, das ihnen erlaubt, sich gemäß dem Geruch des Windes zu orientieren (vgl. Krupnik, Aporta, Gearheard, Laidler & Holm 2010). Kindheit als *Teil der Gesellschaft* meint sowohl Kindheit als strukturelles Element der Gesellschaft, vergleichbar Gender oder Klasse, wie auch die relativ autonome kindliche Lebenswelt. Zum Teil kann sie als *Generation* begriffen werden, und zwar sowohl als Altersgruppe als auch, im Sinne Mannheims (1964), als Gruppe, deren Mitglieder durch gemeinsames Erleben historischer Ereignisse gleich geprägt wurden.

Beim Begriff von Kindheit als *Diskurs* stehen die Fragen im Vordergrund, wie Kind und Kindheit in einer bestimmten Kultur konzipiert und bewertet werden und welche Bedeutungen ein Kind für seine Eltern hat. Oft hängen diese Bedeutungen und Bewertungen mit kulturspezifischen Menschenbildern und ganzen Kosmologien zusammen, oft sind sie unmittelbar mit der Wirtschaftsweise verbunden.

In gewissen Gesellschaften gelten Kinder als Wiedergeburten von Verstorbenen. Diese Vorstellung ist meist mit einer besonderen Nähe von Großeltern- und Enkelgeneration verbunden, oft werden für die Mitglieder beider Generationen derselben Verwandtschaftstermini verwendet. Hier finden wir dann auch regelmäßig eine Hochschätzung von Kindern und eine achtsame und unterstützende Behandlung. Schon in ihrer zweiten Forschung hat uns Mead mit den *Mundugumor* in Papua Neu Guinea ein Beispiel gegeben, bei dem die Dinge gerade andersherum liegen. Die von Mead (1935) als aggressiv beschriebenen *Mundugumor*-Männer und -Frauen lehnen Kinder rundweg ab, behandeln sie auch ablehnend und überlassen sie mehr oder weniger sich selbst, sobald sie gehen können. Das würden nun Eltern auf Bali keinesfalls tun, denn hier herrscht die Auffassung, dass eine Person erst erwachsen und von sozialer Bedeutung, ja überhaupt erst eine Person ist, wenn sie Kinder hat (vgl. Geertz 1966).

In vielen Gesellschaften finden wir relativ *autonome Kindergruppen*. Bei den *Iatmul* streifen Kinder tagelang gemeinsam durch den Wald, bauen Hütten zum Übernachten, jagen, fischen, bauen ihre eigenen Gärten an, bereiten ihr Essen zu und führen sogar eigene Rituale durch. Zudem werden diese Kindergruppen von den Erwachsenen in ihrer Eigenständigkeit anerkannt, bilden also auch eine spezifisch institutionalisierte Form kindlicher Lebenswelt. Kindergruppen weisen auch auf die generell sozialisierende Funktion der Interaktion *zwischen* Kindern hin, die oft im Vergleich zu jener zwischen Kindern und Erwachsenen unterschätzt wird (vgl. Lancy 2016).

Wenn sich Ethnolog*innen mit Kindern im Globalen Süden beschäftigen, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie es mit Kindern in *prekären Lebensverhältnissen* zu tun haben. Alle diese Kinder erscheinen uns zuerst einmal als Opfer. Mit dieser Feststellung wird aber nichts begriffen, noch ist damit den betroffenen Kindern geholfen. Um zu verstehen, inwiefern Kinder Opfer sind und wie sie dazu werden, und wie dies mit Armut zusammenhängt, bedarf es der eingehenden Analyse des Kontextes, einschließlich der Konzepte, was Kind und Kindheit bedeuten und was Kinder in der Praxis tun. Und es bedarf der Beschäftigung mit der Sicht der betroffenen Kinder, die sich vielleicht in ganz anderer Weise als Opfer fühlen, als es außenstehende Beobachter*innen unterstellen – und die vielleicht eigene Erklärungen für ihre Probleme und manchmal sogar Vorschläge für deren Lösung haben.

Jedenfalls ist es wichtig, die *Stimme der Kinder* zu hören und die kindliche Sicht der Dinge ernst zu nehmen. Wenn Kinder als vollwertige Informanten behandelt werden, müssen ihre Aussagen dennoch mit ihrem tatsächlichen Verhalten konfrontiert werden, wie es in der ethnologischen Forschung generell üblich ist, und dazu muss dieses Verhalten beobachtet und analysiert werden. Neben vielen anderen Methoden hat sich zu diesem Zweck die Praxis bewährt, Tagebuch zu führen. Praktisch ist es schwierig, den ganzen Tag über Notizen des Gesehenen

und Gehörten zu machen. Zudem stört es oft die Interaktion mit den Menschen. Also wird versucht, meist abends, wenn die Erinnerungen noch frisch sind, sie im Tagebuch festzuhalten. Eine ganz ähnliche Methode, speziell zur Erfassung des täglichen Lebens von Kindern, hat Weiss exemplarisch vorgemacht, nämlich die Kinder abends ihren Alltag schildern zu lassen. Die Wichtigkeit dieser Methode hat Weiss mit dem Titel ihrer Dissertation unterstrichen: *Kinder schildern ihren Alltag*. Die Erfassung dieser Schilderungen kann in Form von strukturierten oder offenen Interviews geschehen, oder indem Kinder animiert werden, ihren Alltag schriftlich festzuhalten, sei es mit einer bloßen Auflistung von Tätigkeiten und Ereignissen des vergangenen Tages, sei es mit einem Aufsätzchen, das meist auch noch über die Gedanken der Kinder Aufschluss gibt, oder sei es gleich mit einem Tagebuch, das zuhänden der Ethnograf*in verfasst wird. Auch bei den auf diese Weise gewonnenen Daten muss vermieden werden, die Schilderungen der Kinder unkritisch zu übernehmen.

5 Arbeitende Kinder in der Perspektive der aktuellen ethnologischen Kindheitsforschung

Gemäss International Labour Office (ILO) (2018) gab es 2017 weltweit 218 Mio. Kinder zwischen 5 und 17 Jahren, die arbeiten. Davon machen nach den Kriterien der ILO 152 Mio. unangemessene *child labour* im Gegensatz zu akzeptabler *child work*; 73 Mio. machen besonders gefährliche Kinderarbeit. Fast die Hälfte der arbeitenden Kinder findet sich in Afrika, 62 Mio. in Asien und Ländern des Pazifik, 10 Mio. in den beiden Amerikas. 71% der Kinder arbeiten in der Landwirtschaft, die meisten davon in kleinbäuerlichen Betrieben. Die Zahlen der ILO sind aus verschiedenen Gründen problematisch. So haben wir es bei den als besonders gefährlich klassifizierten Arbeiten, wozu die ILO auch Kinderprostitution, Einsatz von Kindern als Drogenkurier*innen oder Kinder in Schuldknechtschaft zählt, mit Kriminalität und nicht mit Arbeit zu tun. Arbeitende Kinder werfen der ILO darum nicht zu Unrecht vor, Kinderarbeit zu kriminalisieren (vgl. Nnaji 2005). Auch die Kriterien des Alters, der Gefährlichkeit, der Arbeitsdauer und der Ausbeutung, die die ILO anlegt, sind problematisch. So sind etwa nur schon kleine Hilfen im Haushalt meist sehr gefährlich, weil *fast jede* Arbeit im Haushalt gefährlich ist. Und wenn die ILO annimmt, dass Kinder, die *child labour* leisten, nicht in die Schule gehen, ist dies ein Trugschluss. Auch viele arbeitende Kinder gehen in die Schule.

Gegen die undifferenzierten Ansichten der ILO wehren sich arbeitende Kinder, und auch zu diesem Zweck haben sich viele bereits in den 1980er Jahren in gewerkschaftlicher Form organisiert und ein Recht auf Arbeit gefordert (vgl. Nnaji 2005). Gemeint ist ein Recht auf aus Kindersicht gerechte Arbeit (vgl. Liebel

2009). Als erstes und bisher einziges Land hat Bolivien 2014 ein entsprechendes Recht im Gesetz verankert. Kindern in prekären Verhältnissen bleibt oft – auch fürs eigene Überleben – gar nichts anderes übrig, als zu arbeiten. Weil es nicht möglich ist, die strukturellen Bedingungen der Armut kurzfristig aus der Welt zu schaffen, sollte eher nach Lösungen gesucht werden, die Kinderarbeit unter gewissen Bedingungen zu tolerieren und zu unterstützen. Was aber sind diese Bedingungen, wie lassen sie sich eruieren, und wer entscheidet über ihre Relevanz? Die erste Frage bemisst sich einerseits an prinzipiell möglichen positiven Aspekten der Kinderarbeit, andererseits an Art und Funktion der Kinderarbeit im jeweiligen Kontext. Untersuchen lässt sich beides mit ethnografischen Methoden, und bestenfalls nehmen auch Kinder als Forschende an solchen Untersuchungen teil. Entscheiden sollten die betroffenen Kinder selbst, zumindest insoweit es um Sachfragen geht, die sich ihrem Wissensstand nicht entziehen, oder wenn diese Fragen auch von Erwachsenen nur politisch ausgehandelt werden können. Ich komme am Schluss auf diesen Punkt zurück. Nachdem ich auf mögliche positive und negative Aspekte von Kinderarbeit eingehe, werde ich einige Aspekte des ethnografischen Vorgehens am Beispiel meiner Forschung in Nepal veranschaulichen.

Ein positiver Aspekt der Kinderarbeit ist sicher ihre Bedeutung als *Form praktischer Bildung*, die auf die spätere Berufskarriere vorbereitet. Für Hauswirtschaften in nicht- oder wenig industrialisierten Gesellschaften hat David Lancy (2015) das Konzept des *chore curriculums* entwickelt, welches das systematische Erlernen von Routinetätigkeiten umfasst. Es sind dies vom jeweiligen ökonomischen System vorgegebene und im kulturellen Kontext als selbstverständlich bewertete Kompetenzen, die jedes Kind seinem Alter und Geschlecht entsprechend erlernen muss. Eine umfassende kulturvergleichende Übersicht über ökonomische Tätigkeiten von Kindern hat Lancy 2018 vorgelegt. Viele dieser Tätigkeiten werden nicht durch explizite oder formelle Instruktion gelernt, sondern durch Beobachtung und Nachahmung praktisch eingeübt. Viele dieser Tätigkeiten lassen sich auch nur praktisch erlernen. Und viele müssen schon im frühesten Kindesalter erlernt werden. Bei dieser informellen oder impliziten Erziehung durch Arbeit werden meist nicht nur technische und körperliche Kompetenzen vermittelt, sondern auch – ganz im Sinne von Art. 29 der Kinderrechtskonvention – kulturelle Werte, Verantwortungsbewusstsein und Selbstwertgefühl.

Die Schwere der Arbeiten des *chore curriculums* wie auch die Zahl zusätzlicher Arbeiten hängt von der Organisationsform der Hauswirtschaft ab. Sie nehmen tendenziell zu, je mehr die Hauswirtschaft in übergeordnete ökonomische Strukturen eingebunden ist (vgl. Spittler 2012). Zunehmende Globalisierung dürfte darum wesentlich zur Zunahme schwerer Kinderarbeit beitragen (vgl. Nieuwenhuys 1994). Dieselben Folgen kann Arbeitsmigration haben, wenn ein Kind die Arbeitskraft eines abwesenden Erwachsenen ersetzen muss.

Wenn es keine objektiven Kriterien wie Angemessenheit, Dauer, Schwere, Gefährlichkeit, Schulbesuch, Bezahlung usw. gibt, um gute von schlechter Kinderarbeit zu unterscheiden, und diese Kriterien stets im jeweiligen Kontext und in ihrer Einschätzung durch die Betroffenen eruiert werden müssen, heißt dies nicht, dass Kinderarbeit nicht auch negative Aspekte haben kann. Wie jede Arbeit kann sie physischen und psychischen Schaden anrichten und ausbeuterisch sein. Und sowohl mangelnde kindliche Erfahrung wie auch kulturelle Ideologien können dies kaschieren. So können etwa Kinder, die in Vietnam auf Müllhalden Abfall sortieren, diese Arbeit wegen des hohen Verdienstes und der Anerkennung, die sie von ihren Familien erhalten, als sehr positiv einstufen, im Gegensatz zu ihren Eltern, die um die Gefährlichkeit dieser Tätigkeit wissen, aber ihren Kindern nichts davon sagen (vgl. Theis 2001). Wenn ein Kind nicht neben oder zusätzlich, sondern anstelle eines Erwachsenen arbeitet, können wir ebenso von Ausbeutung sprechen, wie wenn Kinder aus ärmeren Haushalten zusätzlich in reicheren Haushalten arbeiten, deren Kinder dann nicht arbeiten müssen. Auch wenn jüngere Kinder anstelle von älteren oder Mädchen anstelle von Jungen arbeiten, können wir es mit Ausbeutung zu tun haben, oder wenn Kinder viel weniger von ihrer Arbeit profitieren als ihre Familien.

5.1 Analyse der Arbeit von Kindern bei der ethnischen Minderheit der *Sunuwar* in Ostnepal

Um Arbeit im ökonomischen Sinne von anderen Tätigkeiten zu unterscheiden und nicht vorschnell auf den aus der eigenen Gesellschaft vertrauten Arbeitsbegriff zurückzugreifen, analysierte ich wie Weiss bei den *Iatmul* das ökonomische System der *Sunuwar* im weiteren Kontext ihrer Gesellschaft auf der Basis systematischer Beobachtung, materieller und zeitlicher Quantifizierung und Befragungen zu dem mit den einzelnen Tätigkeiten verbundenen Wissen. Ich begleitete ausgewählte Personen tagelang bei ihrer Arbeit, führte Gespräche in allen Haushalten und legte zuweilen auch selbst Hand an, etwa um die von den Befragten als schwer eingestufte Arbeit des Pflügens selbst einschätzen zu können oder um zu sehen, dass Jäten auch differenzierte Pflanzenkenntnisse voraussetzt. Dabei schloss ich auch Kinder ein und zwar schon solche sehr jungen Alters, da ich gesehen hatte, dass schon die 3-jährige Tochter meiner Gastgeberfamilie im Haushalt mithilft. Ich sammelte Tagesschilderungen von Erwachsenen und Kindern in ausgewählten Haushalten, animierte Lehrer der Dorfschule, die Schüler zu gewissen Themen Aufsätze schreiben zu lassen, kontrastierte die erhobenen Daten mit dem beobachteten Verhalten und diskutierte meine Schlüsse mit meinen großen und kleinen Informanten.

Obwohl die v.a. der Subsistenz dienende Wirtschaftsweise der *Sunuwar* weit verbreitet ist und schon oft beschrieben wurde, verwendete ich viel Zeit darauf, die lokalen Besonderheiten herauszuarbeiten, um dadurch auch die physischen, zeit-

lichen und kognitiven Aspekte des indigenen Arbeitsbegriffes und die Ausprägung des *chore curriculums* näher zu bestimmen. Die grundlegende Produktions- und Konsumptionseinheit bildet bei den *Sunuwar* der Haushalt basierend auf der Kernfamilie. Hier spielt sich auch der größte Teil des sozialen Lebens und der Sozialisation der Kinder ab. Nur wenige Arbeiten wie das Umpflanzen von Reis und Hirse und die Ernten bedürfen der Kooperation mehrerer Haushalte. Der unterschiedliche große Landbesitz der Haushalte, hervorgerufen durch die Erbregelung, verlangt nach einer besonderen Form des Austausches von Arbeitskraft, für dessen Zustandekommen Ahnenrituale eine zentrale Rolle spielen (vgl. Egli 1999): diese nächtelangen Rituale sind symbolische Ahnenspeisungen, die begütertere Haushalte ausrichten müssen und an denen ärmere Haushalte teilnehmen. De facto handelt es sich um eine Verköstigung der letzteren. Diese Rituale, die auch einen großen Arbeitsaufwand bedeuten, an dem sich schon kleine Kinder beteiligen, liefern das Paradigma des asymmetrischen Tausches von Arbeitskraft bzw. der Kooperation in der *Sunuwar*-Wirtschaft, haben also auch einen wichtigen ökonomischen Aspekt. Zwar wissen nur wenige indigene soziologische Experten um diese funktionalen Zusammenhänge, alle – inklusive die Kinder – schätzen jedoch ihre rituelle Tätigkeit als Arbeit ein (vgl. Fajans 1997), was sich auch darin zeigt, dass sie sie, wie das Jäten, Wasserholen oder Kochen, als *kam* bezeichnen und damit auch terminologisch vom Spielen oder anderen (rituellen) Tätigkeiten, beides *khelnu* genannt, unterscheiden. Die Aktivitäten der Kinder im Rahmen der Ahnenrituale können also zugleich als Arbeit, religiöse Praxis und Religionsunterricht betrachtet werden.

Mit wenigen Ausnahmen wie etwa dem Feuerholzsammeln ganz junger Mädchen, dem Lastenschleppen von Knaben ab sieben Jahren oder der Betreuung betagter Menschen durch Kinder ab zehn Jahren ist die Schwere der Arbeiten und der zeitliche Aufwand dem Alter angepasst. Was die Tabelle nicht zeigt, sind Unterschiede nach Geschlecht, Stellung in der Geschwistergruppe und Wohlstand des Haushalts. Im Vergleich mit einer ähnlichen Studie von Samantha Punch (2001) in einem bolivianischen Bauerndorf, sind die Unterschiede hinsichtlich Stellung in der Geschwistergruppe gleich, d.h. ältere Geschwister arbeiten mehr, beginnen früher zu arbeiten und erledigen verantwortungsvollere Arbeiten, jedoch ist die geschlechtliche Arbeitsteilung bei den *Sunuwar* bereits bei Kindern unter 10 Jahren viel ausgeprägter, d.h. Knaben und Mädchen machen verschiedene Arbeiten und Mädchen arbeiten mehr. Sodann sind es v.a. Mädchen aus sehr armen Familien, die Feuerholz heranschleppen, und oft tun sie es auch für wohlhabendere Verwandte. Wie alle Mitglieder armer Haushalte verrichten auch Kinder für einen geringen Lohn oder eine warme Mahlzeit Arbeiten für meist nur wenig wohlhabendere Nachbarn. Diese Arbeiten werden auch von den danach befragten Kindern als ausbeuterisch eingeschätzt.

Tab. 1: Ausprägung der Kinderarbeit und des *chore curriculums* bei den *Sunuwar* nach Alter.

3-6 Jahre	7-9 Jahre	10-12 Jahre	ab 13 Jahren
<ul style="list-style-type: none"> - Wasser holen - Feuerholz sammeln - Mithilfe bei Essenszubereitung - Botengänge - kleine Besorgungen im Haushalt und bei Nachbarn - spielen mit Geschwistern - Vorbereitung und Teilnahme an Ritualen - Gemüse ernten - Maiskolben einsammeln und schälen - Hühner rauslassen, einsperren und füttern - Vögel von Getreide fernhalten 	<ul style="list-style-type: none"> - leichte Reinigungsarbeiten - Haus aufräumen - jüngere Geschwister hüten - kleine Einkäufe auf Markt - kleine Arbeiten in Nachbarshaus halten - Güter transportieren - jäten - Getreide ernten - Garten wässern - Reis und Hirse umpflanzen - Kleinvieh hüten, füttern und melken 	<ul style="list-style-type: none"> - Kleider waschen - Kochen für Familie - Betagte betreuen - schwerer Güter transportieren - strenge Arbeiten in Nachbarshaus halten - Getreide säen - Kartoffeln ernten - Felder düngen - Getreide einlagern - Rindvieh hüten, füttern und melken 	<ul style="list-style-type: none"> - mehrtägige Reisen in Stadt für Einkäufe und Besuche - (selten) Lohnarbeit ausserhalb Dorf - pflügen - roden - Felder terrassieren - Nachbarn Ochsen zum Pflügen bringen

Heute gehen alle Kinder im Dorf zur Schule. Manchmal, wenn ihre Arbeitskraft zu Hause gebraucht wird, fehlen sie auch ein paar Tage. Was die Kinder dereinst als Bäuer*innen brauchen, lernen sie aber nicht in der Schule, sondern indem sie ins bäuerliche Handwerk hineinwachsen. Der Schulbesuch hat in der kindlichen ebenso wie in der elterlichen Einschätzung einen hohen Stellenwert. Gleichzeitig ist eine Gegenüberstellung von Schule und Arbeit unbekannt. Schon immer erwies sich die Dorfschule als besonders wichtig für alle jene, für die absehbar ist, dass sie einmal auswandern müssen. Die Berglandwirtschaft funktioniert auch hier nur zusammen mit temporärer und oft endgültiger Migration. Das Aufkommen einer neuen Form der Migration in ferne Destinationen seit Ende der 1990er Jahre macht die Auswanderung auch vielen schmackhaft, die eigentlich im Dorf gebraucht würden. Dieser Entwicklung wurde in den letzten 20 Jahren noch Vor-schub geleistet mit der Errichtung weiterführender Schulen in Nachbardörfern, die nun hauptsächlich von Kindern aus betuchteren Haushalten besucht werden. Das führt dann im Dorf dazu, dass Kinder, die eh schon mehr arbeiten, noch mehr arbeiten müssen.

Die neue Form der Arbeitsmigration bringt zwar viel Geld ins Dorf, schafft aber auch neue Probleme, die mehr Kinderarbeit nach sich ziehen. Die Migrant*innen sind nun meist länger abwesend, einige kehren gar nicht mehr zurück und es fehlen zu

Hause spezifische Arbeitskräfte. Zusätzlich zu Kindern, die Holz schleppen, sieht man heute oft, wenn keine Tagelöhner zur Verfügung stehen, Knaben, die schwere Reissäcke vom Markt nach Hause schleppen. Ein anderes Problem kommt daher, dass sich durch die besser gewordene medizinische Versorgung die Lebenserwartung seit den 1960er Jahren fast verdoppelt hat, die Menschen im hohen Alter aber nun nicht mehr arbeitsfähig sind. Auch die Betreuung der Betagten führt zu mehr und zu physisch und psychisch schwerer Kinderarbeit. Demokratisierung, neue Bildungsmöglichkeiten, bessere Einkommen aus der Arbeitsmigration, höhere Lebenserwartung – alles, was auf den ersten Blick als positive Entwicklung erscheinen mag –, hat auch unerwartete negative Einflüsse auf die Kinderarbeit.

Ohne Kinderarbeit würden die dörfliche Ökonomie und das Sozialleben im Dorf kaum funktionieren und sich auch die Situation vieler Kinder verschlechtern. Es kann hier also nicht darum gehen, unangemessene, gefährliche und ausbeuterische Kinderarbeit abzuschaffen, es müssen vielmehr ihre Bedingungen verbessert werden. Wir haben die Probleme in einem konkreten Fall kennengelernt. Das gibt uns schon mal eine Handhabe, wo mit Verbesserungen anzusetzen wäre. Aber gerade die nicht intendierten Folgen der als Verbesserungen erscheinenden Entwicklungen lassen erahnen, dass es immer mehrere Handlungsoptionen gibt. Es muss eine Auswahl getroffen werden. Aber wer soll entscheiden? Entwicklungsexperten oder Ökonomen? Die Eltern der Kinder oder die dörfliche Elite? Ethnologen, die sich vor Ort mit Kindern und ihrer Arbeit befasst haben? Oder – die betroffenen Kinder selbst?

6 Abschließende Bemerkung: Kindeswohl und Respekt gegenüber Kindern

Alle oben genannten werden im Sinne des Kindeswohls entscheiden, *in the best interests of the child*. Letzteres ist nicht nur die englische Übersetzung von Kindeswohl, sondern entspricht auch seinem dominanten Verständnis. Mit dem Philosophen Johannes Giesinger (2013) bin ich aber der Meinung, dass Kinder nicht nur Träger von Interessen, sondern v.a. vollwertige moralische Gegenüber sind, die es – nicht nur aus methodischen Gründen – zu respektieren gilt, zumindest jenseits von Fragen, bei denen sich auch Erwachsene nicht aufgrund von Erfahrung, Wissen und logischer Argumentation einigen und Entscheidungen nur politisch aushandeln können. Eine solche Sachfrage betrifft zum Beispiel das Wissen um die Giftigkeit der Müllhalden, auf denen Kinder in Vietnam arbeiten. Kinder wissen nichts davon, informierte Erwachsene aber schon. Im Fallbeispiel der *Sun-uwat* entspräche dem etwa das Heranschleppen von Feuerholz durch junge Mädchen oder das Schleppen von schweren Reissäcken durch Knaben. Aber schon bei

der Frage, was kriminelle Kinderarbeit ist, wissen die Kinder meist gerade so gut Bescheid wie die Erwachsenen, ob diese nun Kinderschützer oder Kriminelle sind. Bei unstrittigen Fragen ist es Pflicht, die Kinder aufzuklären und wenn nötig – auch gegen ihren Willen – an ihrer Stelle zu handeln.

Ob nun aber Kinder in Nepal gute Bäuer*innen werden oder auf eine weiterführende Schule gehen wollen, oder ob sie einer NGO ein Projekt zu ihrer Entlastung in der Betagtenbetreuung oder zum Heranschaffen von Brennholz empfehlen wollen, sollte ihnen überlassen werden. Sie kennen die Verhältnisse gerade so gut, wenn nicht besser als die Erwachsenen. Erwachsene, die die Verhältnisse gut kennen, können den Kindern beratend zur Seite stehen und allenfalls nach ihrem Wunsch an ihrer Stelle handeln. Genau diese nicht-paternalistische, aber unterstützende und auf Wunsch anwaltschaftliche Haltung im Umgang mit Menschen, einschließlich Kindern, ist in der Ethnologie seit langem selbstverständlich.

Literatur

- Attara, H. (2015): Innocence Lost – Child Soldiers. Online unter: <http://scalar.usc.edu/works/child-soldiers/index> (25.10.2018)
- Cohen, B. & Korintus, M. (2016): Young Children in their Local Communities. In: Farrell, A., Kagan, S., Kay, E. & Tisdall, M. (Eds.): *Early Childhood Research*, Los Angeles: 55-70.
- Dasen, P., Inhelder, B., Lavallée, M. & Retschiczki, J. (1978): *Naissance de l'intelligence chez l'enfant Baoulé de Côte d'Ivoire*, Bern.
- Dürr, E. (2017): Feldforschung. In: Beer, B. et al. (Hrsg.): *Ethnologie*. (9. Aufl.) Berlin: 89-106.
- Egli, W. (1999): Bier für die Ahnen. Erbrecht, Tausch und Ritual bei den Sunuwar Ostnepals, Frankfurt a.M.
- Egli, W. (2002): Gesellschaftliche Realität und Utopie der Kindheit aus kulturvergleichender Sicht. In: Alt, K. & Kemkes-Grottenthaler, A. (Hrsg.): *Kinderwelten*, Wien: 361-370.
- Fajans, J. (1997): *They Make Themselves: Work and Play Among the Baining of Papua New Guinea*, Chicago.
- Geertz, C. (1966): *Person, time, and conduct in Bali*, New Haven.
- Giesinger, J. (2013): Kindeswohl und Respekt. In: *EthikJournal*, 1/2: 1-15.
- Hardman, Ch. (1973): Can there be an Anthropology of Children? In: *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 4/2: 85-99.
- Hardman, Ch. (1974): Children in the Playground. In: *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 5/3: 173-188.
- ILO (International Labour Office) (2018): Child Labour. Online unter: <https://www.ilo.org/global/topics/child-labour/lang-en/index.htm> (25.10.2018)
- James, A. & James, A. (2012): *Childhood Studies*. (2. Aufl.), London.
- Kehily, M. (2015): *An Introduction to Childhood Studies*. (3. Aufl.), Oxford.
- Konstantoni, K. & Kustatscher, M. (2016): Conducting Ethnographic Research in Early Childhood Research: Questions of Participation. In: Farrell, A. et al. (Eds.): *Early Childhood Research*, Los Angeles: 223-239.
- Krupnik, I., Aporta, C., Gearheard, S., Laidler, G. & Holm, L. (Eds.) (2010): *SIKU: Knowing Our Ice*, Berlin.
- Lancy, D. (2015): *The Anthropology of Childhood*, Cambridge.
- Lancy, D. (2016): Ethnographic Perspectives on Culture Acquisition. In: Meehan, C. & Crittenden, A. (Eds.): *Childhood*, Santa Fe: 173-195.

- Lancy, D. (2018): *Anthropological Perspectives on Children as Helpers, Workers, Artisans, and Laborers*, New York.
- Lange, A. & Mierendorff, J. (2009): *Method and Methodology in Childhood Research*. In: Overtrup, J. Corsaro, W. & Honig, M. (Eds.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, Basingstoke: 78-95.
- Liebel, M. (2009): *Kinderrechte – aus Kindersicht*, Münster.
- Liebel, M., Nnaji, I. & Wihstutz, A. (Hrsg.)(2008): *Kinder. Arbeit. Menschenwürde*, Frankfurt a.M.
- Mannheim, K. (1964): *Das Problem der Generationen*. In: ders.: *Wissenssoziologie*, Berlin: 509-565.
- Mead, M. (1928): *Coming of Age in Samoa*, New York.
- Mead, M. (1935): *Sex and Temperament in three primitive societies*, Oxford.
- Mead, M. (1946): *Research on Primitive Children*. In: Carmichael, L. (Eds.): *Manual of Child Psychology*, New York: 667-706.
- Müller, K. & Tremml, A. (Hrsg.)(2002): *Wie man zum Wilden wird*, Berlin.
- Nieuwenhuys, O. (1994): *Children's lifeworlds*, London.
- Nnaji, I. (2005): *Ein Recht auf Arbeit für Kinder!* Marburg.
- Punch, S. (2017[2001]): *Household Division of Labour*. In: Montgomery, H. (Eds.): *Childhood studies*. Vol. 3, London: 400-421.
- Rubin, D. (1997): *Memory in Oral Traditions*, New York.
- Samberg, L. et al (2016): *Subnational distribution of average farm size and smallholder contributions to global food production*. In: *Environmental Research Letters*: 1-12.
- Spittler, G. & Bourdillon, M. (Eds.)(2012): *African Children at Work. Working and learning by African children*, Münster.
- Spittler, G. (2012): *Children's Work in a Family Economy*. In: ders. & Bourdillon, M., op.cit: 57-86.
- Steller, G. (1996 [1774]): *Beschreibung von dem Lande Kamtschatka*, Bonn.
- Theis, J. (2001): *Participatory research with children in Vietnam*. In: Schwartzman, H. (Eds.): *Children and Anthropology*, London: 99-109.
- UNdata (2018): *CountryStats World*. Online unter: <http://data.un.org/en/regions.html> (25.10.2018)
- van de Loo, M. & Reinhart, M. (Hrsg.)(1993): *Kinder. Ethnologische Forschungen in 5 Kontinenten*, München.
- Weiss, F. (1981): *Kinder schildern ihren Alltag: die Stellung des Kindes im ökonomischen System einer Dorfgemeinschaft in Papua New Guinea*, Basel.
- World Bank Open Data (2018): *Population ages 0-14*. Online unter: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP0014.TO.ZS?end=2017&start=2017&view=map&year=2017> (25.10.2018)

Steffen Brockmann

Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen

Zu Beginn dieses Fachbuchbeitrags wird das für die eigene Forschungsarbeit zugrunde liegende Verständnis von Intersektionalität, Diversitätsbewusstsein und Anti-Bias-Arbeit erläutert. Im weiteren Verlauf wird das Forschungsdesign und hier insbesondere die Methode der Interviewstreifzüge beschrieben. Eine Darstellung eines Auszugs aus den eigenen Forschungsergebnissen findet im letzten Teil des Beitrags statt. Zum Schluss folgen noch einige Überlegungen zu einer kritischen Perspektive auf die Kindheitsforschung und Kindheitspädagogik.

1 Theoretische Grundlagen

Eine Grundannahme dieser Forschungsarbeit ist, dass Differenzen sozial konstruiert sind. Soziale Konstruktionen greifen überaus nachhaltig und „wirksam in gesellschaftliche Prozesse und soziale Beziehungen ein, haben strukturelle, institutionelle, rechtliche und politische Folgen und können in Praxisformen und Lebensweisen zu scheinbar materiellen und selbstverständlich erscheinenden Gegebenheiten gerinnen“ (Lutz & Leiprecht 2015, 291).

Am Beispiel der rassismuskritischen Forschung soll dies genauer aufgezeigt werden. In der rassismuskritischen Forschung ist eine Grundannahme, dass ‚Rassen‘ sozial konstruiert sind und es wird erfasst, wie entlang dieser Konstruktionen Zuschreibungen getätigt werden, die Auswirkungen auf die gesellschaftliche Positionierung und die damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten und Räumen haben können (vgl. Miles 2014; Leiprecht 2001). Diese sozialen Konstruktionen und die entsprechenden Zuschreibungen haben oft einen historischen Ursprung und werden in gesellschaftlichen Diskursen reproduziert. Siegfried Jäger bezeichnet deswegen einen Diskurs als einen „Fluss von Wissen durch die Zeit“ (Jäger 2012,78).

Die soziale Konstruktion des Anderen ist als ein dialektischer Prozess anzusehen. Dadurch, dass dem Anderen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten zuge-

schrieben werden, schreibe ich mir in diesem Prozess selbst bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten zu (vgl. Hall 2016).

Sozial konstruierte Differenzen sind nach Helma Lutz und Rudolf Leiprecht Hautfarbe, Nation, Ethnizität und Geschlecht, Sexualität, Klasse, Religion, Sprache, Kultur, Generation, Herkunft, Körper, Besitz, Nord-Süd/West-Ost und gesellschaftlicher Entwicklungsstand (vgl. Lutz & Leiprecht 2015).

Lutz und Leiprecht bezeichnen diese Differenzen als Differenzlinien. Differenzlinien zeichnen sich durch einen Grunddualismus aus, d.h. es gibt zu jeder Differenzlinie eine gesellschaftlich dominierende und eine dominierte Position. Bezogen auf die Differenzlinie *Geschlecht* ist die dominierende Position Mann und die dominierte Position Frau. Bezogen auf die Differenzlinie *Sexualität* ist die dominierende Position Heterosexualität, die dominierte Position Homo- oder Bisexualität (vgl. ebd.). Differenzlinien *können* so Aufschluss über mögliche gesellschaftlich-strukturelle Positionierungen und damit verbundene Handlungsmöglichkeiten und -beschränkungen geben und sie *können* in der eigenen Identitätskonstruktion eine Rolle spielen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Differenzlinien sowohl unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Benachteiligung/Diskriminierung wie auch unter dem Aspekt der Identitätskonstruktion betrachtet werden müssen.

In intersektionalen Ansätzen werden Differenzlinien nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern in ihrer Wechselwirkung. Walgenbach definiert Intersektionalität: „Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihrer ‚Verwobenheit‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (intersections) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern um die Analyse ihrer Wechselwirkung“ (Walgenbach 2017, 55).

Um die von Walgenbach historisch gewordenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Subjektivierungsprozesse zu erfassen, muss intersektional orientierte Forschung nach Degele und Winker (2009) mehrere Ebenen im Forschungsprozess berücksichtigen. Die Autor*innen schlagen vor, die Wirkungsweisen von Differenzlinien auf der *Mikro-*, *Meso-* und *Makroebene* zu erfassen (vgl. Degele & Winker 2009).

Übertragen auf den Elementarbereich heißt das, dass auf der *Mikroebene* Einstellungen, Haltungen, Vorurteile von Kindern, Eltern, Erzieher*innen, Trägervertreter*innen etc. analysiert werden sollten. Auf der *Mesoebene*, die Rudolf Leiprecht in seiner Habilitationsschrift als Diskursebene bezeichnet hat (vgl. Leiprecht

2001), müssen stereotype Darstellungen, Zuschreibungen etc. im Diskurs über frühe Bildung, aber auch im gesamtgesellschaftlichen Diskurs analysiert werden. Auf diese Ebene gehört zudem die Analyse des verwendeten pädagogischen Materials, wie Bilderbücher und Spiel-/Malmaterialien etc. Neben der Analyse von stereotypen Darstellungen geht es auf dieser Ebene auch um die Frage nach Repräsentationen, welche ‚Stimmen‘ und welche Gruppen gehört bzw. sichtbar werden, und welche ‚Stimmen‘ und Gruppen obsolet sind. Auf der *Makroebene* werden die strukturell-gesellschaftlichen Bedingungen, wie Richtlinien, Gesetze, Öffnungszeiten etc. analysiert (vgl. Brockmann 2014).

Forschungsmethodisch ist es schwierig, konsequent alle Ebenen in der Datenanalyse zu berücksichtigen. Hilfreich ist eine Reflexion der verschiedenen Ebenen im Forschungsprozess, um eine größere Objektivität gegenüber dem Forschungsgegenstand zu erreichen und die eigenen Ergebnisse besser zuzuordnen.

Intersektionale Ansätze gehen auf die Arbeit der US-Amerikanerin Kimberlé Crenshaw zurück, die in den USA in den 80er Jahren Gerichtsfälle einer intersektionalen Analyse unterzog. Der Fokus ihrer Analyse lag hier überwiegend auf den Differenzlinien race, gender und soziale Klasse. In Deutschland sind intersektionale Perspektiven vor allem in der Frauenbewegung aufgegriffen worden (vgl. Walgenbach 2017).

Durch diese Entstehungsgeschichte findet in intersektionalen Ansätzen oft eine Auseinandersetzung mit Differenzlinien statt, die auch im Allgemeinen Gleichstellungsgesetz (AGG) genannt werden oder wie bei Lutz und Leiprecht eine Auseinandersetzung mit Differenzlinien, die über die im AGG genannten Differenzlinien hinausgehen (vgl. Lutz & Leiprecht 2015).

Bezogen auf das Feld der frühen Kindheit ist es sinnvoll anzumerken, dass intersektionale Ansätze Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen von jungen Kindern nur teilweise erfassen. Über die oben genannten Differenzlinien hinaus gilt es daher in der Lebenswelt von jungen Kindern weitere Differenzlinien zu analysieren, die in der Lebensphase der frühen Kindheit für eine intersektionale Perspektive von Bedeutung sind bzw. sein können.

Rudolf Leiprecht macht deutlich, dass eine intersektionale Perspektive nicht allein für die Sozialforschung eine Bereicherung darstellt, sondern auch für die sozialpädagogische Praxis. Leiprecht bezeichnet Ansätze, die eine intersektionale Perspektive verfolgen, als diversitätsbewusste Ansätze. Er geht davon aus, dass Menschen (auch in pädagogischen Arbeitsfeldern) konstruierten Großgruppen wie Ausländern, Frauen, Männern, Türken, Russen etc. zugeordnet und diesen Großgruppen Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben werden (vgl. Leiprecht 2011). Eine intersektionale Perspektive kann hier helfen, die Einteilung in diese Großgruppen zu thematisieren und eine kritische Haltung gegenüber diesen Konstruktionsprozessen zu entwickeln. Eine Ignoranz gegenüber diesen Einteilungen versperrt, so Rudolf Leiprecht, die Möglichkeit, diese „in kritischer Perspektive zu thema-

tisieren und diesbezüglich Veränderungsprozesse einzuleiten; [...].“ (ebd., 17). Leiprecht verweist auf mögliche Fallstricke im pädagogischen Diskurs. Durch die De-Thematisierung von Differenzlinien können Diskriminierungen und Benachteiligungen verschleiert werden. Andererseits besteht immer die Gefahr, dass durch die Thematisierung von Differenzlinien ‚der Andere‘ im sozialpädagogischen Feld erst konstruiert wird. Dies ist besonders in der Arbeit mit jungen Kindern von Bedeutung, da Erwachsene geneigt sind, eigene Konstruktionen auf die Lebenswelt von Kindern zu übertragen und eigene, abweichende Identitätsentwürfe von Kindern nicht wahrzunehmen. Ein Beispiel für eine solche erwachsenenzentrierte Sichtweise in der Kindheitsforschung gegenüber kindlichen Identitätsentwürfen und dem Subjektstandpunkt von Kindern ist die klassische Studie von Piaget und Weil zu kindlichen Vorstellungen von Nationalität und Nationalismus (vgl. Piaget & Weil 1951/1978).

Auch in meiner eigenen Datenerhebung spielte eine erwachsenenzentrierte Vorannahme eine Rolle, wie im folgenden Beispiel dargestellt wird.

Während der Interviewstreichzüge mit dem vierjährigen Marwin, der aus einer bi-nationalen Familie (Kamerun/ Deutschland) kommt, ergab sich folgende Situation: Es gab in der Einrichtung, in der die Daten erhoben wurden, sogenannte Familienwände. Auf einer Familienwand befinden sich Fotos der Familien der Kinder. Auf der Familienwand von Marwins Familie hingen auch Fotos aus Kamerun.

Ich frage Marwin, während er die anderen Familienwände betrachtet, worin er Unterschiede zwischen sich und den anderen Kindern sieht. Er erklärt, dass Rockos Mutter nicht die Zähne nach dem Zähneputzen kontrolliert, seine Mutter dies aber tut. (Auszug aus dem Protokoll der Teilnehmenden Beobachtung)

Meine Vorannahme war, dass Marwin vor allem auf seine Verwandten in Kamerun verweisen würde. Deutlich wird aber in diesem Beispiel, dass in Marwins Wahrnehmung ganz andere Unterscheidungen eine Rolle spielen. Für Marwin ist vor allem die (vermutlich lästige) Kontrolle seiner Zähne nach dem Zähneputzen durch seine Mutter in der geschilderten Situation viel bedeutsamer als der bi-nationale Kontext seiner Familie.

Für eine diversitätsbewusste Kindheitsforschung bedeutet dies vor allem, gegenüber den *eigenen* Konzepten und Erklärungsansätzen der Kinder im Forschungsprozess die notwendige Offenheit entgegenzubringen.

Im frühpädagogischen Arbeitsfeld ist ein Ansatz, der den diversitätsbewussten Ansätzen zuzurechnen ist und eine intersektionale Perspektive verfolgt, der Anti-Bias-Ansatz, der auch oft als Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung bezeichnet wird.

Der Anti-Bias-Ansatz ist ein machtkritischer Ansatz, der versucht, gesellschaftliche Dominanzverhältnisse zu reflektieren. Ausgangspunkt ist die Einsicht, dass jeder Mensch Erfahrungen mit Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten gemacht hat

(vgl. Schmidt 2010; Trisch 2013). Diese eigenen Erfahrungen, so unterschiedlich sie auch sind, können zum Ausgangspunkt der Reflexion von gesellschaftlichen Ungleichbehandlungen genutzt werden.

Im frühpädagogischen Bereich bedeutet dies, dass sich die Fachkräfte mit ihrer eigenen Geschichte und Lebenswelt auseinandersetzen. Gleichzeitig wird die pädagogische Arbeit in den Fokus der kritischen Reflexion genommen. So soll kritisch reflektiert werden, welche Zuschreibungen und Konstruktionen im Arbeitsfeld hergestellt werden. Dazu gehört, welche Differenzlinien nicht thematisiert werden oder ob eine eurozentrische Wahrnehmung im pädagogischen Arbeitsfeld reproduziert wird.

Der Anti-Bias-Ansatz verfolgt für die Arbeit im Elementarbereich vier Ziele, die aufeinander aufbauen.

1. Jedes Kind soll in seiner Identität gestärkt werden.
2. Jedes Kind soll Erfahrungen mit gesellschaftlicher Vielfalt machen können.
3. Kinder sollen zum kritischen Denken über Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen und Einseitigkeiten angeregt werden.
4. Kinder sollen dabei aktiv unterstützt werden, gegen Ungerechtigkeiten, Einseitigkeiten und Diskriminierungen, die sie oder andere betreffen, vorzugehen. (vgl. Wagner 2017)

Neben einer Sensibilisierung gegenüber Diskriminierungen spielt vor allem die Stärkung der eigenen Identität im Anti-Bias-Ansatz eine Rolle, was den Ansatz in die Nähe von Empowermentansätzen rückt.

2 Empirischer Teil

Aus der beschriebenen theoretischen Perspektive ergab sich für meine Dissertationsarbeit folgende Fragestellung: *Wie werden Unterschiede im Kindergarten sozial konstruiert und welche Auswirkungen haben diese Konstruktionen auf den Kindergartenalltag? Wie handeln pädagogische Fachkräfte im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen diversitätsbewusst und wie werden diese Handlungen von Eltern und Kindern wahrgenommen?* (vgl. Brockmann 2014).

Der Zeitraum der Datenerhebung und Auswertung erstreckte sich von Anfang 2011 bis Mitte 2012. Die Daten wurden in einem konfessionellen Kindergarten in einer süddeutschen Großstadt erhoben. Der Kindergarten wurde von Kindern im Alter von 2-6 Jahren besucht. Die Kinder und ihre Familien zeichneten sich durch Diversität in Bezug auf die Differenzlinien Geschlecht, Behinderungen/besondere Bedürfnisse, sozialökonomischer Status, familiärer Hintergrund, Migrationsgeschichte, Sprache, sexuelle Orientierung etc. aus.

Der Kindergarten arbeitete nach dem offenen Konzept. Als Beobachtungs-/Dokumentationsmethode wurden die Bildungs- und Lerngeschichten verwendet, die auch Auswirkungen auf die konzeptionelle Arbeit haben können. Eine wichtige konzeptionelle Grundlage der pädagogischen Arbeit war allerdings der oben beschriebene Anti-Bias-Ansatz bzw. der Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung.

Die Daten wurden mit unterschiedlichen qualitativen Erhebungsmethoden (Teilnehmende Beobachtung, Leitfadeninterviews und Interviewstreifzüge) erhoben. Es fand durch den qualitativen Methodenmix eine Triangulation der Forschungsmethoden bei der Datenerhebung statt.

In der ersten Erhebungsphase wurden Daten mit der Methode der Teilnehmenden Beobachtung gewonnen (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013). Die aus dieser Phase gewonnenen Daten dienen zur Überarbeitung bzw. Ausarbeitung der Interviewleitfäden für die Interviews. Die Interviews mit den Interviewpartner*innen wurden angelehnt an die Methode des problemzentrierten Interviews nach Witzel durchgeführt (vgl. Witzel 1982). Das problemzentrierte Interview zeichnet sich durch bestimmte Interviewphasen und Qualitätskriterien der Interviewführung aus. Ein Kriterium nach Witzel ist die Gegenstandsorientierung. Dies meint, dass unterschiedliche Personengruppen mit unterschiedlichen Funktionen, Perspektiven und Rollen zum Forschungsgegenstand befragt werden sollen (vgl. Witzel 1982). Die australische Kindheitsforscherin Glenda Mac Naughton sieht es als ein wesentliches Qualitätsmerkmal von qualitativer Sozialforschung an, dass unterschiedliche Personengruppen zum Forschungsgegenstand befragt werden. „Analysing your data from multiple perspectives gives you the most comprehensive understanding possible of events in your circumstances. They may be the perspectives of children, parents, colleagues or other researchers [...] To analyse your data from several perspectives, look for the voices that are present in your data and those that are absent. In particular, consider the politics of difference and how gender, class, ‚race‘, ethnicity and ability are (and aren't) influencing which voices are present in your data and which ones are absent“ (Mac Naughton & Hughes 2011, 127).

Einen weiteren Bezugspunkt dieser Forschungsarbeit stellte die in Anlehnung an Holzkamp entwickelte subjektwissenschaftliche Forschung dar (vgl. Holzkamp 1995). „Gegenstand subjektwissenschaftlicher Forschung sind nicht Menschen oder ‚Subjekte‘. Gegenstand subjektwissenschaftlicher Forschung ist vielmehr die Welt, wie die jeweiligen Menschen sie erfahren [...]“ (Markard 2015, 173). Bezogen auf die Kindheitsforschung geht es dementsprechend darum, wie Kinder die Welt, in der sie leben, erfahren bzw. deuten.

Ziel dieser Forschungsarbeit war es neben den Eltern und pädagogischen Fachkräften¹ auch die Perspektive von Kindern auf den Forschungsgegenstand zu erfassen. Es wurden Interviews mit fünf pädagogischen Fachkräften, sechs Eltern und fünf Kindern (im Alter von 4-6 Jahren) durchgeführt. Die Interviewpartner*innen wurden danach ausgesucht, dass sie in Bezug auf die ethnische Herkunft, Geschlecht, Religion, sozialökonomischen Status, Sprache, Behinderungen/Beeinträchtigungen, sexuelle Orientierung etc. möglichst unterschiedlich waren. Alle Interviews, mit Ausnahme eines Interviews, fanden vormittags in der Einrichtung statt.

Eine besondere Herausforderung stellten die qualitativen Interviews mit den Kindern dar. Bei der Gestaltung der Methode der Datenerhebung mit den Kindern spielten folgende Überlegungen eine Rolle:

- a) Es besteht ein generatives Machtverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen. Dieses Machtverhältnis muss in der Wahl der Datenerhebungsmethode und der Datenauswertung berücksichtigt und reflektiert werden.
- b) Die Methode der Datenauswertung muss gewährleisten, dass Kinder in ihrem Antwortverhalten nicht durch Erwachsene manipuliert werden bzw. in ihrem Antwortverhalten antizipierte oder suggerierte Erwartungen von Erwachsenen reproduzieren.
- c) Es sollte methodisch berücksichtigt werden, dass Kinder ihrer Lebenswelt eine andere Sinndeutung verleihen als Erwachsene. Deutungen von Kindern gehören entsprechend ernst genommen, und Aussagen von Kindern dürfen nicht unter dem Aspekt der Verniedlichung oder einer defizitären Deutung, des ‚Noch-nicht-könnens‘ interpretiert werden (vgl. Mey 2011). Die Forschenden müssen sich auf die z.T. fremden Deutungen von Kindern einlassen und sich einer offenen Forschungshaltung verpflichtet fühlen. In qualitativen Interviews mit Kindern sind Forscherinnen und Forscher „in besonderem Maße mit dem Problem der Fremdheit im Vertrauten“ konfrontiert (Fuhs 2012, 91).
- d) Bei der Auswahl der Forschungsmethode soll man nach Ansicht von Assunção Folque darauf achten, dass Kinder aktiv sein können, und die Methode den Kindern Spaß macht (vgl. Assunção Folque 2010). Es stellt sich aus subjektwissenschaftlicher und emanzipatorischer Forschungsperspektive auch die Frage, welchen Gewinn die Kinder durch die Teilnahme an der Datenerhebung in Form von Lerneffekten und einer Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten haben können (vgl. Markard 2015).
- e) Es soll nicht davon ausgegangen werden, alleine durch die Tatsache, dass die Eltern ihre Einverständniserklärung für die Teilnahme an der Datenerhebung gegeben haben, die Kinder nicht mehr zustimmen müssen (vgl. Coady 2010). Kinder werden daher über die Datenerhebung und die Methode der Datener-

1 In der Einrichtung arbeiteten nur weibliche Fachkräfte.

hebung im Vorfeld informiert. Sie sollten ihre Einwilligung zur Teilnahme geben, und es muss die Möglichkeit bestehen, jederzeit die Interviews abzubrechen.

- f) Es ist bei der Zielgruppe besonders darauf zu achten, dass keine verletzenden oder beschämenden Fragen im Interview gestellt werden.
- g) Zu der Forschung mit Kindern gehört, dass sich die Forscherinnen und Forscher im Vorfeld der Datenerhebung Gedanken zum Beziehungsaufbau mit den Kindern machen, genauso darüber, wie die Fragen in einer für Kinder verständlichen Sprache gestellt werden können.

Die Daten der Kinder wurden mit der Methode der Interviewstreifzüge erhoben. Die Kinder wurden von mir im Vorfeld im Stuhlkreis über mein Vorhaben informiert. Durch die Phase der Teilnehmenden Beobachtung kannten mich die Kinder bereits und es fanden sich einige, die Interesse an den Interviews hatten.

In den Interviewstreifzügen führten mich die interviewten Kinder durch die Einrichtung. In der ersten Phase der Interviewstreifzüge zeigten sie, wo sie überall ‚Spuren‘ hinterlassen hatten. Hier zeigten und erklärten mir die Kinder z.B. Fotos, auf denen sie und ihre Familien waren (Familienwände), aber auch eigene Bauwerke und gemalte Bilder etc. Die Daten wurden während der Streifzüge mit einem digitalen Tonbandgerät aufgezeichnet. Die Kinder bekamen vor dem Beginn das Tonbandgerät, um es auszuprobieren. Sie nahmen sich selbst auf und spielten die Aufnahmen ihren Freunden vor. Allerdings waren die Aufzeichnungen während der Interviewstreifzüge z.T. so bruchstückhaft, dass ich danach Gesprächsprotokolle anfertigte.

Der zweite Teil dieser Phase bestand darin, dass die Kinder selbst Fotos von ihren Spielorten machten und mir während dieser Phase schon erste Informationen zu ihren Lieblingsspielorten, Spielen und Spielpartnern gaben. Die Fotos wurden direkt nach dem Interviewstreifzug auf einen Laptop geladen und dienten als eine, von jedem Kind individuell geschaffene, Strukturierungshilfe in den anschließenden Leitfadeninterviews (vgl. Fuhs 2012). Es kam vor, dass mehrere Kinder den gleichen Spielort fotografierten, was ein Indikator dafür war, dass dieser Spielort besonders beliebt ist und es hier zu Aushandlungsprozessen und Konflikten unter den Kindern um die Nutzung des Spielorts kommen konnte. Die Daten aus dieser Phase wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

Sämtliche Daten wurden mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Wobei die Kodierungen sowohl deduktive aus den theoretischen Vorüberlegungen und induktive aus dem Datenmaterial ergaben (vgl. Mayring & Gahleitner 2010). Bei der Auswertung der Daten wurde eine intersektionale Perspektive verfolgt und die oben beschriebenen Mikro-, Meso- und Makroebenen berücksichtigt, bzw. Aussagen aus den Interviews wurden diesen Ebenen zugeordnet. Die Daten der verschiedenen Erhebungsmethoden wurden in der Auswer-

tung gleichwertig behandelt. Die Aussagen der Kinder hatten somit das gleiche Gewicht bei der Datenanalyse, wie die der Erwachsenen.

3 Zentrale Ergebnisse aus der Datenerhebung

Es ließen sich im Datenmaterial verschiedene Differenzierungen finden, die die Kinder, Eltern und pädagogischen Fachkräfte sozial herstellten. Diese Differenzierungen waren: Religion, Sprache, Alter, Beeinträchtigungen/ Behinderungen, Ethnie, sexuelle Orientierung, Gender und Soziale Klasse. Neben diesen Differenzierungen, die im Diskurs über Differenzlinien und Intersektionalität als Differenzlinien bezeichnet werden können, stellten die Kinder noch weitere Differenzen mit entsprechenden Zuschreibungen her. Dies waren der Entwicklungsstand, Spielideen, Krankheiten/Allergien, emotionale Kontrolle (Selbstregulation), Körpergeruch/Körperpflege, und Aussehen (z.B. ‚niedliches‘ Aussehen) (vgl. Brockmann 2014).

Einige der hier genannten Differenzierungen spielten in der Lebenswelt der Kinder eine sehr große Rolle. Dies betraf vor allem die Differenzierungen emotionale Kontrolle (Selbstregulation) und Aussehen. Vor diesem Hintergrund stellt sich somit die Frage, ob im Diskurs über Differenzlinien und Intersektionalität die Lebensphase der frühen Kindheit und die in dieser Phase bedeutsamen Differenzierungen ausreichend berücksichtigt wurden. Oder ob der Diskurs über Intersektionalität und Differenzlinien (ohne dies explizit offenzulegen) nicht eigentlich nur von einer mittleren Lebensphase ausgeht.

Es ließen sich im Datenmaterial an verschiedenen Stellen Momente des Ein- und Ausschlusses in Spielgruppen und Begründungen der Wahl von Spielräumen sowie Spielmaterialien erkennen. Kinder schließen andere Kinder aus Spielgruppen aus, und da ihnen oft bewusst ist, dass dies von den pädagogischen Fachkräften in der Einrichtung nicht toleriert wird, begründeten sie den Ausschluss aus den Spielgruppen z.T. mit Argumenten, die für das pädagogische Fachpersonal erst einmal akzeptabel erscheinen. Eine Erzieherin schilderte im Interview, wie sie über einen längeren Zeitraum der Argumentation eines Mädchens folgte, die einen Jungen systematisch aus Spielgruppen ausschloss. Im folgenden Interviewauszug beschreibt die Erzieherin die Argumente, die das Mädchen zu unterschiedlichen Zeitpunkten vorbringt, warum der Junge nicht mitspielen darf.

Regine: Das es da voll ist, dass da nur Mädchen spielen, oder sie spielen schon so lange und da hat jetzt niemand mehr Platz. Also, die Gründe, wo du als Pädagogin geneigt bist zu sagen, ach stimmt[...]. (Brockmann 2014, 146).

Es wird deutlich, dass einige Kinder schon im Kindergartenalter wissen, welche Argumente sie anführen müssen, um andere Kinder erfolgreich aus Spielgruppen ausschließen zu können, ohne dass dies von der pädagogischen Fachkraft wahrgenommen wird (vgl. Brockmann 2014,).

Eine besondere Rolle spielt im Datenmaterial die Differenzlinie Gender. An verschiedenen Stellen ließen sich im Datenmaterial Aussagen zu Gender finden. Dies heißt nicht unbedingt, dass Gender auch tatsächlich die bedeutsamste Differenzlinie, in der Lebenswelt der Kinder war, aber es war die Differenzierung, die in den Interviews mit unterschiedlichen Interviewpartner*innen den größten Raum einnahm.

Besonders wichtig für die Kinder war es in den Interviews, sich als Junge oder Mädchen mit den entsprechenden Zuschreibungen darzustellen und keine Zweifel an einer bipolaren Geschlechteraufteilung (Junge - Mädchen) aufkommen zu lassen. Ein häufiger Spielbereich, den die Kinder bei den Interviewstreichzügen fotografierten, war ein Spielschiff in einem Gruppenraum. Ein beliebtes Spiel auf dem Schiff war ‚Piraten‘ bzw. ‚Piratinnen‘. Die folgende Interviewsequenz stammt aus einem Interview mit der sechsjährigen Lara, die besonders die Bedeutung einer geschlechtshomogenen Spielgruppe betonte.

INTERVIEWER: Spielen da auch Jungs mit?

LARA: Nein, ohne Jungs.

INTERVIEWER: Ach so, und was macht ihr, wenn Jungen kommen und mitspielen wollen und auch Piraten sein wollen?

LARA: Dann gehen wir weg und sagen das der Erzieherin. (Brockmann 2014, 137).

Die von Lara hier vertretende Regel, dass Jungen mit Jungen und Mädchen mit Mädchen spielen, wird an anderen Stellen in den Interviews der Kinder, Eltern und pädagogischen Fachkräften reproduziert (wobei es hierzu durchaus widersprüchliche Aussagen in den Interviews gibt). Dies geht so weit, dass Kinder, die nicht eindeutig als Junge oder Mädchen von den Kindern zugeordnet werden können, aus Spielgruppen ausgeschlossen werden. In einem Interview beschreibt eine Mutter, wie ihre Tochter (Maria), welche sich ihre langen Haare selbst im Kindergarten abgeschnitten und danach einen Kurzhaarschnitt hatte, der anschließend von den Kindern als ‚Jungenhaarschnitt‘ gedeutet wurde, aus Spielgruppen ausgeschlossen wurde:

FRAU B.: Ja. Sie war dann halt einfach traurig und sie wollte nicht mehr in den Kindergarten, weil ihre Freundinnen sie nicht mehr haben mitspielen lassen, weil sie ja jetzt ausschaut wie ein Junge und die Jungs wollten aber auch nicht so wirklich, weil sie ja eigentlich ein Mädchen ist. (Brockmann 2014, 140).

Maria verhält sich zu der bipolaren Einteilung Junge – Mädchen und/oder zu stereotypen Vorstellungen von Geschlecht. Sie wird von den Kindern aus den Spielgruppen ausgeschlossen. Deutlich wird hier, wie hegemoniale stereotype Vorstellungen von Geschlecht schon in der frühen Kindheit wirken und welche Sanktionen des Kinderkollektivs Kinder befürchten müssen, wenn sie sich dieser bipolaren Zuordnung nicht unterordnen.

In dieser geschilderten Situation ergibt sich aber neben der exkludierenden Stoßrichtung noch ein zweites Moment, nämlich die Frage der Kinder, was ist ein Mädchen und was ist ein Junge und besteht die Möglichkeit, dass ich durch ‚falsches‘ Verhalten das eigene Geschlecht verliere.

Aus pädagogischer Sicht ergeben sich außerdem die Fragen, wie lassen sich stereotype Geschlechterzuordnungen mit Kindern in einem kokonstruktiven Prozess gemeinsam dekonstruieren (vgl. Mac Naughton & Williams 2008) und wie können im elementarpädagogischen Bereich mit Ausschluss und Diskriminierung angemessen umgegangen und die Kinder bei ihrer Identitätsentwicklung angemessen unterstützt werden?

Diversitätsbewusstes pädagogisches Handeln zeigte sich im Datenmaterial in verschiedenen Situationen und auf unterschiedlichen Ebenen. Die meisten Handlungen der Fachkräfte bezogen sich auf die Anerkennung von Heterogenität in der Raum- und Materialgestaltung. Dies betraf z.B. Spielfiguren, Hautfarbstifte, Fotos und Familienwände der Kinder, Familienmemories, mehrsprachige Bilderbücher und Wortlisten etc. Diese Materialien können als indirekte Erziehung bezeichnet werden (vgl. Liegler 2010). Im Vergleich dazu waren deutlich weniger diversitätsbewusste Handlungen der direkten Erziehung zuzuordnen, also die direkte Thematisierung von Heterogenität im Kindergartenalltag durch z.B. Projektarbeit.

Hier stellt sich für eine diversitätsbewusste Pädagogik im Elementarbereich vor allem die Frage, wie Materialien, die der indirekten Erziehung zugeordnet werden, mit Kindern besprochen/thematisiert werden können, damit sie als didaktische Materialien auch wirklich als Lerngegenstände genutzt werden können. Es geht hier vor allem um die Frage nach einer diversitätsbewussten Didaktik.

Alle Handlungen der pädagogischen Fachkräfte ließen sich der Mikro- und Mesoebene zuordnen.

Es ließen sich keine Handlungen erkennen, die sich auf die Makroebene, also auf gesellschaftlich – strukturelle Bedingungen bezogen (vgl. Brockmann 2014). Während Ungerechtigkeiten und/oder Diskriminierungen auf der Ebene der Kinder und Eltern in den Interviews mit den pädagogischen Fachkräften von diesen thematisiert wurden, spielten Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen im Team und bei der Einstellungspraxis, Vergütung und Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse in den Interviews der Fachkräfte nur bei den von dieser

Diskriminierung und Benachteiligung direkt betroffenen Fachkräften eine Rolle. Die anderen Fachkräfte gingen auf diese Thematik in den Interviews nicht ein. Ob die Fachkräfte tatsächlich Ungerechtigkeiten und Diskriminierungen auf struktureller Ebene gegenüber Kolleginnen nicht wahrnahmen, oder ob sie für sich keine Handlungsmöglichkeiten auf der strukturellen Ebene erkannten und diese deswegen nicht thematisierten, lässt sich nicht abschließend klären.

Eine diversitätsbewusste Pädagogik in der Aus-, Weiter- und Fortbildung sollte vor diesem Hintergrund, vor allem im Sinne einer kritischen Sozialen Arbeit, auch Handlungsmöglichkeiten und Handlungsalternativen (vgl. Holzkamp 1997; Gebrande, Melter & Bliemetsrieder 2017), die auf die Makroebene zielen, entwickeln und pädagogische Fachkräfte für Ungleichbehandlungen und Diskriminierungen auch auf dieser Ebene sensibilisieren.

Eine weitere Frage war, wie nehmen Kinder und Eltern die Handlungen der Fachkräfte wahr und wie beurteilen sie diese?

Einige Eltern beurteilen die Handlungen der Fachkräfte, die als diversitätsbewusst bezeichnet werden können, als positiv. Aus ihrer Perspektive erfährt die Lebenswelt ihrer Kinder im Kindergarten Anerkennung. Allerdings gab es unter den Eltern auch kritische Stimmen. Zwei interviewte Eltern waren türkischsprachig und auch die Familiensprache war Türkisch. Beide Eltern äußerten sich im Interview kritisch gegenüber dem Kindergarten. In einem Interview wurde z.B. von einem türkischsprachigen Vater die Erwartung geäußert, dass sein Sohn im Kindergarten mehr Deutsch lernen müsse, damit er später in der Grundschule dem deutschsprachigen Unterricht folgen könne. Der Vater bezweifelte vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit seinem älteren Sohn, der den gleichen Kindergarten besucht hatte und zum Zeitpunkt des Interviews in der zweiten Grundschulklasse war, dass der Kindergarten dies wirklich leiste. Diversitätsbewusstes Handeln zeigte sich für diesen Vater in der Umsetzung des Bildungsauftrags (und in dem konkreten Fall) in der Umsetzung des Sprachbildungsauftrags des Kindergartens. Diversitätsbewusstes Handeln im Elementarbereich bedeutet Herstellung von Chancengleichheit und diese beinhaltet neben den Momenten der Anerkennung und Sensibilisierung für Diskriminierungen eine konsequente Wahrnehmung des Bildungsauftrags.

Die Kinder äußerten in ihren Interviews regelmäßig, dass die pädagogischen Fachkräfte auf Ausgrenzungen und Ungerechtigkeiten im Kindergarten mit ‚Schimpfen‘ reagieren. Dies steht im Widerspruch zu den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte, die in den Interviews an unterschiedlichen Stellen detailliert dialogisch-orientierte Methoden schildern. Es wäre interessant gewesen, die Kinder danach zu fragen, was sie unter ‚Schimpfen‘ verstehen. Es könnte sein, dass sie die dialogisch-orientierten Methoden als ‚Schimpfen‘ erleben. Dies würde bedeuten,

dass die dialogisch-orientierten Methoden allein solche aus der Perspektive der Fachkräfte sind, wohingegen Kinder sie als eine Form der Sanktion erleben.

4 Einige Überlegungen zum Schluss

Kritische Perspektiven in der Forschung über Kindheit lassen sich schon bei Autor*innen der historischen Kindheitsforschung erkennen. Kinder aus gesellschaftlich marginalisierten Gemeinschaften, als die gesellschaftlich schwächste Gruppe, standen immer schon im Interesse von sozialkritischen Forscher*innen (Held 2010, 13ff.).

Kritische Perspektiven in der Kindheitsforschung beinhalten neben einem kritischen Blick auf gesellschaftlich - strukturelle Bedingungen, Diskurse und subjektive Haltungen und Einstellungen einen partizipativen und emanzipatorischen Forschungsansatz. Partizipativ meint in diesem Fall, die Perspektiven von Kindern zum Forschungsgegenstand zu machen oder anders ausgedrückt, Kinder zu Wort kommen zu lassen und ihnen nicht die Kompetenz abzusprechen sich selbst als Expert*innen für ihre Lebenswelt zu äußern, aber auch die Fragen zu stellen, welchen Gewinn Kinder davon haben können, dass sie an der Forschung teilnehmen? Wie kann Forschung mit Kindern zur Entwicklung von Autonomie, Solidarität und Emanzipation beitragen?

Anregungen können unter anderem aus der subjektwissenschaftlich orientierten Forschung kommen. Subjektwissenschaftliche Forschung stellt sich im Forschungsprozess schon die Frage, wie die Ergebnisse an die Teilnehmer*innen zurückgespiegelt und mit diesen diskutiert werden können, um anschließend gemeinsam Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und Handlungsalternativen zu entwickeln (vgl. Allespach & Held 2015). Bezogen auf Forschung in der frühen Kindheit heißt dies, bei der Forschungsplanung Überlegungen dazu anzustellen, wie die Forschungsergebnisse mit Kindern in einer für die Kinder angemessenen Sprache besprochen werden können.

Anregungen können hier die Arbeiten der australischen Kindheitsforscherin Glenda MacNaughton geben, die einen emanzipatorischen Forschungsansatz vertritt, in dem auch Überlegungen angestellt werden, wie die Ergebnisse den befragten Kindern, Eltern und Fachkräften zurückgespiegelt werden können und so zu einer veränderten Praxis beitragen (vgl. MacNaughton & Hughes 2011).

Literatur

- Allespach, M. & Held, J. (Hrsg.)(2015): Handbuch Subjektwissenschaften. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis. Frankfurt am Main.
- Assunção Folque, M. (2010): Interviewing young children. In: Mac Naughton, G., Sharne, R. & Siraj-Blatchford, I. (Eds.): *Doing early childhood research. International Perspectives on theory and practice.* Berkshire, 239-261.
- Brockmann, S. (2014): *Diversitätsbewusstes Denken und Handeln von pädagogischen Fachkräften in Kindertagesstätten.* Münster und New York
- Coady, M. (2010): Ethics in early childhood research. In: Mac Naughton, G., Sharne, R. & Siraj-Blatchford, I. (Eds.): *Doing early childhood research. International Perspectives on theory and practice.* Berkshire, 73-84.
- Degele, N. & Winker, G. (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit.* Bielefeld.
- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2013): *Ethnographische Feldforschung.* In: Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in den Erziehungswissenschaften.* Weinheim und Basel, 301-322.
- Fuhs, B. (2012): *Kinder im qualitativen Interview – Zur Erfassung kindlicher Lebenswelten.* In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung.* Weinheim und Basel, 80-103.
- Gebrande, J., Melter, C. & Bliemetsrieder, S. (Hrsg.)(2017): *Kritisch ambitionierte Soziale Arbeit.* Weinheim und Basel.
- Hall, S. (2016): *Ideologie, Identität, Repräsentationen.* Hamburg.
- Held, J. (2010): *Kindheit - Kinder.* In: Weber, K. (Hrsg.): *Kinder.* Hamburg, 13-46.
- Holzcamp, K. (1997): *Gesellschaftliche Widersprüche und individuelle Handlungsfähigkeit – am Beispiel der Sozialen Arbeit.* Hamburg, 385-406.
- Holzcamp, K. (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegungen.* Frankfurt/New York.
- Jäger, S. (2012): *Kritische Diskursanalyse.* Münster.
- Leiprecht, R. (2011): *Auf dem langen Weg zu einer diversitätsbewussten und subjektorientierten Sozialpädagogik.* In: Leiprecht, R. (Hrsg.): *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit.* Schwalbach, 15-44.
- Leiprecht, R. (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden.* Münster.
- Liegler, L. (2010): *Didaktik der indirekten Erziehung.* In: Schäfer, G., Staeger, R. & Meiners, K. (Hrsg.): *Kinderwelten – Bildungswelten.* Berlin, 11-25.
- Lutz, H. & Leiprecht, R. (2015): *Intersektionalität im Klassenzimmer: Zur sozialen Konstruktion und Bedeutung von Ethnie, Klasse, Geschlecht und ihre Verbindungen.* In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft.* Schwalbach, 283-304.
- MacNaughton, G. & Hughes, P. (2011): *Doing action research in early childhood studies.* Berkshire.
- MacNaughton, G. & Williams, G. (2008): *Teaching Young Children.* New York.
- Markard, M. (2015): *Emanzipatorische Forschung.* In: Allespach, M. & Held, J. (Hrsg.): *Handbuch Subjektwissenschaften. Ein emanzipatorischer Ansatz in Forschung und Praxis.* Frankfurt am Main.
- Mayring, P. & Gahlleitner, S. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse.* In: Bock, K. & Miethe, I. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit.* Opladen, 295-304.
- Mey, G. (2011.): *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit: Ansätze und Verfahren.* In: Keller, H. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung.* Bern, 846-879.
- Miles, R. (2014): *Rassismus. Einführung in die Theorie und Geschichte eines Begriffes.* Hamburg.
- Piaget, J. & Weil, A. (1951/1978): *Wie sich bei Kindern die Vorstellung vom Heimatland und Aus-land entwickelt.* In: Karsten, A. (Hrsg.): *Vorurteile: Ergebnisse Psychologischer und Sozialpsychologischer Forschung.* Darmstadt, 98-119.
- Schmidt, B. (2010): *Den Anti-Bias-Ansatz zur Diskussion stellen.* Oldenburg.
- Trisch, O. (2013): *Der Anti-Bias-Ansatz. Beiträge zur theoretischen Fundierung und Professionalisierung der Praxis.* Stuttgart.

- Wagner, P. (Hrsg.)(2017): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg.
- Walgenbach, K. (2017): Heterogenität – Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. UTB. Opladen/Toronto.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Frankfurt/New York.

Martina Kaack

Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung

Der erweiterte Expert*innenbegriff, welcher sich auf das Alltagswissen einer spezifischen Gruppe bezieht, hat in den vergangenen Jahren in den Sozialwissenschaften zunehmend an Bedeutung gewonnen. Dennoch bestehen erst wenige Erfahrungen damit, Kinder im Alter früher Kindheit mit und ohne adressierte Behinderungen¹ als solche Expert*innen zu berücksichtigen. Im Folgenden wird das Interview als Erhebungsverfahren als Möglichkeit ihrer Berücksichtigung vorgestellt und theoretisch eingebunden. Begleitend wird ein Forschungsvorhaben, in dem auf diesem Wege Daten generiert wurden, skizziert, um den hier fokussierten Forschungsschritt zu veranschaulichen.

1 Die Ausrichtung des Forschungsvorhabens „Inklusion und Exklusion in der Interaktion“

In dem qualitativ ausgerichteten Forschungsvorgaben „Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie“ wurde vor dem Hintergrund aktueller pädagogischer Herausforderungen (s.u.) der Frage nachgegangen, was einen sinnbezogenen Anschluss an Kommunikation erwirkt bzw. nicht erwirkt, der als behindert und nicht behindert adressierten Kindern zugeschrieben wird, und wann sowie inwiefern diese Optionen von den so beobachteten Kindern als bedeutsam bzw. nicht bedeutsam bewertet werden (vgl. Kaack 2017).

Diese Ausrichtung hat zu zwei Schwerpunktsetzungen geführt. Zum einen wurde die Funktionalität des systemtheoretischen Inklusions- und Exklusionsbegriffes

¹ Die Bezeichnung ‚adressierte Behinderung‘ (abgekürzt durch ‚a.B.‘) drückt aus, dass Behinderung als Teil der sozialen Adresse verstanden und damit kommunikativ hergestellt wird (vgl. Terfloth 2010, 52). Behinderung geht insofern aus einer temporären und kontextabhängig konstruierten Unterscheidung eines Beobachters hervor (vgl. Terfloth 2010, 58) und existiert nicht unabhängig von dieser als ontische Entität (vgl. Balgo 2013, 12f und Kaack 2017a, 139).

der Bielefelder Schule für Fragestellungen im erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs geprüft, um insbesondere dem sinnbezogenen Anschluss bzw. Nicht-Anschluss in Ergänzung zum in diesem Zusammenhang häufig bemühten raumbezogenen Ein- oder Ausschluss nachgehen zu können. Zum anderen wurde unter Beachtung des Mangels an Berücksichtigung der Perspektive von Kindern im Alter früher Kindheit (denen eine bzw. keine Behinderung zugeschrieben wird) erforscht, inwiefern diese Berücksichtigung bei der hier gewählten Theorie möglich ist.

Wie einleitend dargestellt erfolgt im Rahmen dieses Artikels primär die Auseinandersetzung mit der zweiten Schwerpunktsetzung, der Erhebungsmethode Interview.² Dafür bedarf es zunächst der kurzen Einführung einiger systemtheoretischer Referenzbegriffe.³

2 Der Begriffsrahmen im Kontext

Eine Interviewsituation kann aus systemtheoretischer Sicht als Interaktionssystem beobachtet werden, da Kommunikation unter wechselseitiger Wahrnehmung von Personen stattfindet (vgl. Luhmann 1997, 814). Interaktionssysteme werden aus dieser Perspektive als sinnbasierte Systeme definiert. Sinn wiederum wird diesem Verständnis nach über die Bildung von System-/Umwelt-Differenzen hervorgebracht. Interaktionssysteme gelten dabei als soziale Systeme, die diese Differenzen kommunikativ erzeugen.⁴ Und obwohl sie als autopoietisch und damit geschlossen operierend verstanden werden, besteht ein Kopplungsverhältnis (Interpenetration⁵) zu psychischen Systemen, die mit ihrer Operation, dem Generieren von Aufmerksamkeit über Denken und Wahrnehmen, Kommunikation erst ermöglichen. Soziale Systeme markieren über den kommunikativen Anschluss Formen von Sinn (da Sinn als Medium verstanden wird, ist er nur über Formen beobachtbar) und ermöglichen dadurch seine Verteilung. Psychische Systeme nehmen Formen von

2 Hinsichtlich der systemtheoretischen Deutungsoptionen in Bezug auf die Auswertung der Daten kann verwiesen werden auf Kaack 2015, 2017, 122-130, 2017a, 2017b und 2018.

3 Auf eine grundlegende Einführung in die Begriffe der Systemtheorie muss an dieser Stelle aus Kapazitätsgründen verzichtet werden. Für deren Erläuterung im Zusammenhang mit der Studie wird verwiesen auf Kaack 2017, 29-104.

4 Luhmann unterscheidet zwischen drei Ebenen sozialer Systeme: der Interaktion, der Organisation und den Funktionssystemen der Gesellschaft (vgl. Terfloth 2006, 17). Aus Kapazitätsgründen geht es an dieser Stelle primär um die Interaktion, auch wenn hier eine besondere Kommunikation in Bildungsorganisationen beobachtet wird.

5 Das besondere Kopplungsverhältnis zwischen psychischem und sozialem System nennt Luhmann Interpenetration. Zur vertieften Auseinandersetzung kann verwiesen werden auf Kaack 2017, 83-84.

Sinn über den gedanklichen Anschluss wahr. Ihre Differenzbildung generiert diese. Durch ihre jeweilige operationale Geschlossenheit sind soziale und psychische Systeme un-beobachtbar: das heißt, die systeminternen Unterscheidungsprozesse, die diese Systeme hervorbringen,⁶ sind ‚von außen‘ nicht einsehbar.

Da beide Systeme jedoch Identifikationspunkte benötigen, um das Beteiligtsein des jeweils anderen Systems zurechnen zu können, es also in ihrer Umwelt erkennen zu können, hat Luhmann die Figur des Mitteilungshandelnden kreiert (vgl. Luhmann 1991, 226). An ihm ‚flaggt‘⁷ sich der kommunikative Anschluss aus und ihm ist Denken und Wahrnehmen zuzuschreiben. Die Figur der sozialen Adresse differenziert Mitteilungshandelnde. Sie wird unterteilt in die Rolle, über welche allgemein attribuierte Handlungen zugeschrieben werden, und die Person, die individuell attribuierte Handlungen fasst. Werden nun Mitteilungshandelnde als soziale Adresse als relevant für Kommunikation markiert, wird aus systemtheoretischer Sicht von Inklusion gesprochen. Erfolgt dies nicht, vollzieht sich Exklusion.⁸

In der hier zitierten Forschungsarbeit wurde der Bezug auf Mitteilungshandelnde in zweierlei Hinsicht bedeutsam: zum einen in der Datenerhebung, auf die im Folgenden näher eingegangen wird, zum anderen in der Datenanalyse, die sich darauf bezog, wie der in der Erhebungssituation an Kindern hin-beobachtete kommunikative Anschluss Kinder mit und ohne adressierte Behinderung als soziale Adresse differenziert und inwiefern er sie darüber als relevante oder nicht relevante Mitteilungshandelnde für Kommunikation bewertet (Forschungsfrage). Hier stand die Beobachtung des Interaktionssystems der sich wechselseitig wahrnehmenden Kinder der im Fokus stehenden frühkindlichen Bildungseinrichtung im Vordergrund (s.u.). Hinsichtlich der dort vorgeschlagenen Differenzierungen und Ergebnisse muss auf Ausarbeitungen an anderer Stelle verwiesen werden (vgl. Kaack 2017, 2017a, 2017b und 2018).

3 Die Datenerhebung Interview aus systemtheoretischer Sicht

Wie aus den bisherigen Ausführungen deutlich wurde, geht es aus systemtheoretischer Sicht in der Beobachtung von Kommunikation nicht um die Beobachtung der Entäußerung des Sinns eines Subjektes, sondern um die Beobach-

6 Zu den systemeigenen Differenzierungen siehe Kaack 2017, 48-64.

7 Der Begriff ‚Ausflaggen‘ stellt in der Systemtheorie eine Metapher dar, die verdeutlicht, dass etwas als etwas markiert wird, das ohne diese Markierung nicht ‚an sich‘ bestehen würde, aber als das Markierte das ist, worauf hin-beobachtet und woran angeschlossen werden kann (vgl. Kaack 2017, 70). In diesem Fall wird die Operation der Kommunikation an der sozialen Adresse ‚Kind‘ ausgeflaggt.

8 Zur näheren Darstellung des systemtheoretischen Inklusionsbegriffs siehe Balgo 2013 und Kaack 2017, 94-102.

tion der Strukturbildung des sozialen Systems. Wenn nun ein soziales System aus systemtheoretischer Sicht näher bestimmt und analysiert werden soll, wird vorgeschlagen, auf seine Differenzbildung hin-zu-beobachten, also aus welchen Unterscheidungsleistungen, als sein selbstreferenzieller Selektionszusammenhang (vgl. Nassehi 1997, 146), ‚es‘ als System hervorgegangen ist. Dafür scheinen zwei Ausrichtungen bedeutsam: Zum einen kann auf den kommunikativen Anschluss als Sinnform, die über die soziale Differenzbildung markiert wurde, hin-beobachtet werden. Zum anderen ist, durch die strukturelle Koppelung des sozialen Systems an psychische Systeme, relevant, welche das soziale System umgebenden psychischen Unterscheidungsleistungen als sinnbezogene Umwelt den sozialen Anschluss irritieren. So besteht die zweite Option darin, auf die diesbezüglich relevanten generierten Sinnformen die gedanklichen Anschlüsse, als psychische Differenzbildungen, hin-zu-beobachten.

Die Entscheidung, Daten zu der Forschungsfrage über das Interviewen von Kindern zu erheben und z.B. nicht über die Hin-Beobachtung kommunikativer Anschlüsse und Nicht-Anschlüsse, die Kindern im Gruppenalltag durch Kinder zugeschrieben werden, ermöglichte das Hin-Deuten auf Formen von Sinn in spezifischer Weise, insbesondere in Hinsicht auf die Sinndimension der Zeit (s.u.). Dieses wird als bedeutsam bewertet, da soziale und psychische Systeme aus systemtheoretischer Sicht als sinnzeitbasierte Systeme gelten (vgl. Balgo 2013). Über die Interviewfragen wurde es möglich, andere Zeitspannen in Bezug auf Anschlussmöglichkeiten und Nicht-Anschlussmöglichkeiten von Kommunikation zu berücksichtigen, als es beispielsweise bei der Bezugnahme auf aktuelle Situationen möglich gewesen wäre.⁹ Die aktuellen Situationen traten in den Hintergrund, der Anschluss an weitreichendere psychische Strukturbildung wurde angeregt. Dadurch war der Auswahlbereich, der dem sozialen System angeboten wurde, umfangreicher und damit auch das Hin-Deuten auf diesen aus der wissenschaftlichen Beobachtungsperspektive (vgl. Kaack 2017, 128).¹⁰

Bei der Durchführung des Interviews zeichneten sich vor diesem Hintergrund insbesondere zwei Herausforderungen ab, auf die im Weiteren näher eingegangen werden soll: Zum einen war entscheidend, dass Interviewer*in und Interviewte*r sich in Bezug auf die Forschungsfrage als relevante soziale Adresse bewerteten, sie diesbezüglich inkludiert waren, damit ein Anschluss entstehen konnte, der

9 Die systemtheoretische ‚Sinnzeit‘ unterscheidet sich von der sog. Naturzeit. Sie läuft gegenläufig zu dieser, wird ‚von hinten her‘ ermöglicht (vgl. Luhmann 1991, 198). Das heißt, diesem Verständnis nach bezieht sich der kommunikative Anschluss immer auf Vergangenes.

10 Dieses könnte auch problematisiert werden, denn die Kommunikation über die Kommunikation bildet nicht die Kommunikation selbst ab, die sie beschreibt. Da die wissenschaftliche Beobachtung jedoch immer auf das Hin-Beobachten des operativen Anschlusses angewiesen ist (s.o.), (vgl. Kaack 2017, 128-130), gehen Einschränkungen aus systemtheoretischer Sicht auch mit anderen Erhebungsverfahren einher. Die Operationen autopoietischer Systeme bleiben unbeobachtbar.

ermöglichte, wissenschaftlich bedeutsame Daten zu produzieren. D.h., hier ging es darum, inwiefern in Bezug auf die spezifische, im Fokus der wissenschaftlichen Beobachtung stehende Kommunikation Komplexitätszuschreibung gelingt. So konstatieren Goeke und Terfloth: Inklusive Forschung bedeutet die Teilhabe an forschungsrelevanter Kommunikation (vgl. Goeke & Terfloth 2006, 47). Zum anderen war bedeutsam, eine Interviewmethode zu entwickeln, die Kopplungsprozesse zwischen sozialem und psychischem System vor dem Hintergrund der hier vorgestellten besonderen Zeitspanne unterstützt.

Wie oben erläutert werden psychische und soziale Systeme aus systemtheoretischer Sicht als Systeme betrachtet, die im Medium Sinn operieren. Sinn als Medium wird hier als eine Art Potentialität verstanden, welche das Bilden von Formen von Sinn als aktuelle Optionen ermöglicht. Jede dieser Sinnformen wiederum differenziert sich über drei bzw. vier Dimensionen aus: der Sachdimension (Unterscheidungshorizont: dies/anderes), der Sozialdimension (Unterscheidungshorizont: ego/alter ego) und der Zeitdimension (Unterscheidungshorizont: vorher/nachher) (vgl. Luhmann 1991, 112-120). Als vierte Dimension kann die Raumdimension mit dem Unterscheidungshorizont hier/dort in Betracht gezogen werden (vgl. Kaack 2017, 207 und 212-213). Auf diese Sinnformen kann in der Ausrichtung auf die oben beschriebenen sozialen Differenzbildungen und in Bezug auf den Anschluss des sozialen Systems an seine sinnhafte Umwelt (also an welche psychische Strukturbildung kommunikativ angeschlossen wird) hin-beobachtet werden. In der Studie dienten die Sinndimension als Auswertungsschritt im Auswertungsverfahren (vgl. Kaack 2017, 203-213). In der weiteren Auseinandersetzung mit der Erhebungsmethode sollen sie ermöglichen, das im Rahmen der Forschungsarbeit durchgeführte Interview vor dem Hintergrund der oben skizzierten Herausforderungen zu analysieren und zu bewerten. Die Grafik Abb. 1 stellt diese Optionen in einer Übersicht dar.

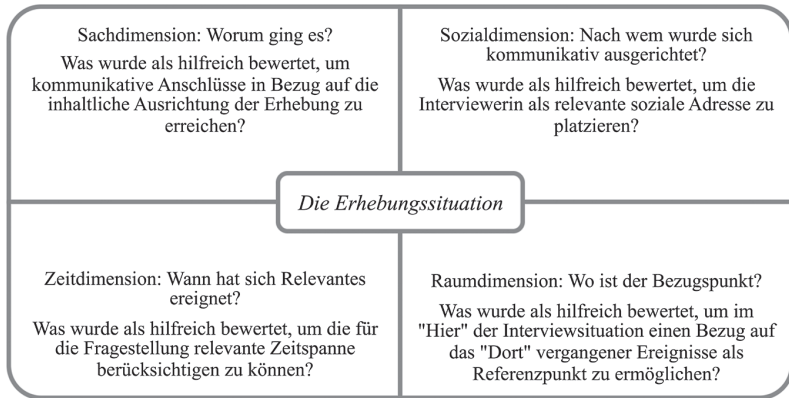


Abb. 1: Sinnbezogene Ausrichtung der Erhebungssituation mit dem Fokus auf die Proband*innen (eigene Darstellung)

Zur inhaltlichen Zuordnung: Auch die wissenschaftliche Beobachtung ist auf Zurechnungspunkte angewiesen. In diesem Sinne sind im Folgenden die Bezüge auf Kinder mit und ohne a. B. zu verstehen. Sie sind also, im Sinne des systemtheoretischen Verständnisses, nicht dahingehend zu interpretieren, dass ‚Kinder‘ Sinnformen generieren oder an soziale Adressen anschließen, auch wenn die operativen Anschlüsse psychischer und sozialer Systeme ihnen als Mitteilungshandelnde zugerechnet werden.

Bevor orientiert an den sinnbezogenen Beobachtungsoptionen das Erhebungsverfahren ausgewertet wird, soll das Sampling der Studie, aus systemtheoretischer Sicht die Systemreferenz, vorgestellt werden als weitere einflussreiche Spezifizierung in diesem Zusammenhang.

4 Die Systemreferenz der wissenschaftlichen Beobachtung

Hafen (2011) merkt an, dass die Systemreferenz in einer empiriegeleiteten Beobachtung entscheidend ist, da sich Inklusion und Exklusion in Bezug auf ein spezifisches Adressenfragment im Anschluss an unterschiedliche soziale Systeme sehr verschieden darstellen können. Er verdeutlicht: „Das Adressenmerkmal ‚Ausländer‘ oder ‚Albaner‘ beeinflusst die Inklusionschancen in eine Kirche anders als die Inklusionsmöglichkeiten in das politische System oder in eine Arbeitsorganisation“ (Hafen 2011, 88). Bei der hier vorgestellten Studie stand eine frühkindliche Bildungseinrichtung im Fokus.

Für den wissenschaftlich als relevant erachteten Anschluss ist u.a. die aktuelle Bedeutsamkeit der thematischen und/oder methodologischen Ausrichtung im fachspezifischen Diskurs entscheidend (vgl. Steinke 2008, 323-331). Für das hier beobachtete Forschungsprojekt war u.a. das sich aus dem Artikel 24, Abs. 1 der UN-Behindertenrechtskonvention ableitbare inklusive Bildungsrecht richtungsweisend (vgl. Netzwerkartikel 3 2009).¹¹ Organisationen, die einen Bildungsauftrag zu erfüllen haben, sind seit 2009 mit der Anforderung konfrontiert, Kinder mit und ohne a.B. als relevant zu adressieren. Noch heute stellt dies eine große Herausforderung dar (vgl. u.a. Feyerer, Prammer, Prammer-Semmler, Kladnik, Leibetseder & Wimberger 2018).¹²

Vor diesem Hintergrund qualifizierte sich eine Bildungseinrichtung als Systemreferenz, die seit vielen Jahren von Kindern mit diesen Differenzmerkmalen gemeinsam besucht wird: das Familienzentrum heilpädagogische Integrationseinrichtung KiTa Nortorf. Seit ihrer Gründung 1986 bietet diese Einrichtung ein Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsangebot für Kinder mit und ohne adressierte Behinderungen bei gleichzeitiger formaler Anerkennung als Regel- und Sondereinrichtung an (vgl. KiTa Nortorf 2013, Konzeption). Dadurch konnten von Beginn an alle Kinder aufgenommen werden, unabhängig vom adressierten Schweregrad oder der Komplexität ihrer zugeschriebenen Behinderung, Retardierung, Schädigung oder Verhaltensauffälligkeit. Die Gruppenstruktur, die alltäglichen pädagogischen Angebote und gruppenübergreifenden Projekte sind dabei in Bezug auf diese Zuschreibungen heterogen ausgerichtet. Beispielsweise sind in der Regel in jeder Gruppe Kinder, denen eine schwere Mehrfachbehinderung zugeschrieben wird. Durch die dadurch für die Kinder durchgehend hin-beobachtbaren sehr facettenreichen kommunikativen Anschlüsse und Nicht-Anschlüsse wurden sie als legitime Experten des KiTa-Alltags und damit als relevante soziale Adressen bewertet, zu der im Rahmen der Studie geforscht werden sollte.

Grundsätzlich galten damit alle Kinder der KiTa Nortorf über ihre Mitgliedschaft in der Organisation KiTa¹³ in Bezug auf die oben erläuterte Fragestellung als kompetent. Aufgrund der mangelnden Relevanz, die Kindern in ihrer Rolle als Menschen im Alter früher Kindheit und im Kontext von Behinderung in Bezug auf Forschungsvorhaben bisher von Wissenschaftler*innen zugeschrieben wurde und des damit einhergehenden Mangels an dokumentierten Forschungserfahrungen (vgl. Kaack 2017, 133-150), wurde der Pretest zunächst nur mit sechsjährigen Kindern (sieben Kindern mit und vier Kindern ohne adressierte Behinderung) durchgeführt. Aufgrund der umfangreichen kommunikativen Anschlüsse in-

11 In diesem Artikel wird sich an der Schattenübersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention Netzwerkartikel 3 orientiert.

12 Zur differenzierten Begründung des Forschungsvorhabens vgl. Kaack 2017, 13-27.

13 Hinsichtlich der systemtheoretischen Auseinandersetzung mit frühpädagogischen Einrichtungen kann verwiesen werden auf Ullrich 2018.

nerhalb dieser ersten Interviews wurde dann entschieden, in die Erhebung auch fünfjährige Kinder einzubeziehen. Zur Teilnahme eingeladen wurden alle fünf- und sechsjährigen Kinder mit und ohne adressierte Behinderung, deren Personensorgerechtere ihr Einverständnis schriftlich erklärt hatten und die zuvor mindestens für die Dauer eines Jahres die KiTa Nortorf besucht hatten. Kreuzer unterbreitet diesen zeitbezogenen Vorschlag, um im Hinblick auf die Erfahrungen mit diesem Interaktionssystem von einer gewissen Zeitspanne ausgehen zu können (vgl. Kreuzer 2008, 175). Der Pretest und die Erhebung wurden jeweils gegen Ende des Betreuungsjahres durchgeführt. So war gewährleistet, dass möglichst viele Kinder diese Voraussetzung erfüllten. Hinsichtlich der Art und Schwere der adressierten Behinderung oder des zugeschriebenen Entwicklungsstandes wurde keine Auswahl getroffen. Einzige Voraussetzung der Teilnahme war, neben der schon erwähnten Einwilligung durch die Eltern, dass die Kinder sich freiwillig dazu entschieden und dass es aus der wissenschaftlichen Beobachtungsperspektive gelang, in Hinsicht auf das Interaktionssystem Interview und in Bezug auf die Fragestellung der Arbeit sinnbezogene Anschlüsse hin-zu-beobachten. Die kommunikativen Angebote konnten beispielsweise auch aus Einwortsätzen und körperlichen Zeichen bestehen oder unter Hilfestellung von Piktogrammen erfolgen. In der Erhebung konnten schließlich 40 fünf- und sechsjährige Kinder berücksichtigt werden, 18 Kinder mit und 22 ohne adressierte Behinderung.

5 Die sinnbezogene Auswertung der Erhebungsmethode Interview

Grundsätzlich geht Luhmann davon aus, dass alle Dimensionen von Sinn in jedem psychisch und sozial prozessierten Sinn immer vorhanden und untrennbar sind (vgl. Luhmann 1991, 127). Um in der Erhebungsmethode auf sie hin-beobachten zu können, erscheint es jedoch gewinnbringend, sich ihnen einzeln zu widmen. Nach Luhmann ist dies trotz ihres „Kombinationszwangs“ möglich (ebd.). Zum besseren Verständnis wird einleitend in der folgenden Auswertung jede Dimension mit ihrer Unterscheidungsoption noch einmal kurz erläutert, bevor auf sie hinsichtlich des Interviews näher eingegangen wird.

Aus Kapazitätsgründen beschränken sich die folgenden Ausführungen auf einige wesentlich erscheinende Aspekte des Erhebungsverfahrens. Sie sind als exemplarisch zu verstehen.¹⁴

14 Zur vertieften Auseinandersetzung muss verwiesen werden auf Kaack 2017, 160-186.

5.1 Das Interview vor dem Hintergrund der Sachdimension von Sinn

Die Sachdimension beschreibt das ‚Was‘ des sinninformierten Bezuges. In der Analyse des Interviews kann vor diesem Hintergrund darauf hin-beobachtet werden, welche inhaltliche Ausrichtung den kommunikativen Anschluss, der den Kindern zugeschrieben wird, an die Fragestellung der Forschungsarbeit begünstigte (vgl. Abb. 1).

Als diesbezüglich entscheidend ist zunächst der Leitfaden des Interviews zu nennen. Über die Auswahl der konkreten Fragen wurden sprachliche Angebote unterbreitet, die sinnbezogene Anschlüsse in Richtung der Forschungsfrage anregten. Aus den Erfahrungen des Pretests und der Erhebung wurde deutlich, dass ein aus zwölf Fragen bestehender Leitfaden, welcher allgemein Passungs- und Nicht-Passungsoptionen in Bezug auf den hin-beobachteten sinnbezogenen Anschluss an andere Kinder sowie Besonderheiten und Abweichungen in überwiegend offener Frageform enthielt, sich als geeignet erwies.¹⁵ So wurden beispielsweise als Aufforderung bzw. Fragen angeboten: „Zeig mir doch bitte mal die Kinder, mit denen du in der KiTa etwas zusammen machst.“ „Was hat dir an dem Kind/an den Kindern gut gefallen?“ Optional: „Was hast du mit dem Kind/den Kindern gerne gemacht?“ „Was hast du gerne zusammen mit dem Kind/den Kindern gespielt?“ „Gibt es auch Kinder, mit denen es mal nicht so gut war?“ „Wie war es dann?“ „Gibt es auch Kinder in deiner Gruppe, die irgendwie anders sind als die anderen Kinder, die irgendwie besonders sind?“ „Wie hat dir das gefallen?“ „Gab es auch etwas, was dir daran gut/nicht so gut gefallen hat?“ (Kaack 2017, 173-174).¹⁶ Konkretere und umfangreichere Formulierungen, wie beispielsweise der Verweis auf spezifische Spiel- oder Alltagssituationen, Spielbereiche, besondere Räumlichkeiten oder Freundschaften, wie sie über den Pretest erprobt wurden, führten zwar zu themenbezogenen Äußerungen, diese wurden jedoch überwiegend nicht näher erläutert. Über Kommunikationsangebote, die die beobachteten kindlichen Aussagen bestätigen sollten, wie ein kurzes „Hm“, „Ja“, „Aha“, eine zusammengefasste Wiederholung des Verbalisierten oder Nachfragen wie beispielsweise „Kannst Du das genauer beschreiben?“, gelangen umfangreichere Erzählungen. Eine vergleichbar anregende Wirkung hatten systemisch ausgerich-

15 Aus Kapazitätsgründen können die Fragen des Leitfadens mit ihrer inhaltlichen Ausrichtung an dieser Stelle nur exemplarisch abgebildet werden. Auch hier muss auf die Forschungsarbeit verwiesen werden (vgl. Kaack 2017, 173-174).

16 In der Entwicklung des Auswertungsverfahrens zeigte sich, dass im ersten Auswertungsschritt, welcher sich am Differenzschema Inklusion/Exklusion ausrichtete, neben den Kategorien Anschlussoption (Deutung auf Inklusionsoptionen) und Nicht-Anschlussoption (Deutung auf Exklusionsoptionen) die Deutung auf den Wechsel zwischen Anschluss und Nicht-Anschluss als Option sinnvoll ist (Deutung auf optionale Wechsel) (vgl. Kaack 2017, 196-201). Hier erwiesen sich beispielsweise Fragen wie „Und was hat geholfen, dass es wieder besser wurde?“ (Kaack 2017, 173) neben den Differenzierungsfragen (s.u.) als funktional.

tete Differenzierungsfragen wie verflüssigende Fragen (z.B. „War das immer so oder war es auch mal anders?“), lösungsorientierte Fragen (z.B. „Wann war es gut?“ „Und was hat dir geholfen, damit es wieder besser wurde, wenn es schwierig war?“) oder spekulative Fragen (z.B. „War es auch mal so, dass ...?“). Durch die Kombination von Leitfragen und Differenzierungsfragen ließ sich das kommunikative Angebot in der Interviewsituation je nach Verlauf modifizieren, ohne durch neue sachbezogene Sinnverweise diese zu dominieren. So war es möglich, je nach beobachteter Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Abstraktionsvermögen, Interesse und inhaltlicher Schwerpunktsetzung des einzelnen Kindes, die Fragen unterschiedlich komplex und flexibel zu gestalten.

Neben dem Leitfaden wurden sog. Erzählhilfen in Form von Fotos von Spielbereichen des Gruppenraums, das themenspezifische Malen und der Einsatz von Kinderzeichen (bildhafte Zuordnungssymbole)¹⁷ erprobt. Bis auf die Kinderzeichen erwiesen sich diese als ungünstig. Durchgehend war beobachtbar, dass die kommunikativen Anschlüsse von diesen stark beeinflusst wurden, beispielsweise durch die Beschreibung der Kinder von differenzierten Details auf den Fotos oder durch Äußerungen zu ihrer Kompetenz, gegenständlich zu malen. Die Interviewfragen traten in den Hintergrund. Bei den Kinderzeichen hatte sich ein abstrakter Gebrauch bereits im Gruppenalltag etabliert. Sie waren als Symbol eingeführt. Im Interview konnte beobachtet werden, dass die Kinder unter Bezugnahme auf die Zeichen von anderen Kindern berichteten, dass sie sie zueinander gruppieren, um Spielkonstellationen zu veranschaulichen, und dass sie sie je nach Erzählung immer wieder neu ordneten, ohne die Zeichen selbst näher zu beschreiben (zum Teil erwähnten Kinder erst bestimmte andere Kinder, als sie deren Zeichen wahrnahmen). Resümierend werden sie als besonders geeignet bewertet. In der Erhebung wurden sie als alleinige symbolgestützte Erzählhilfe eingesetzt. Sie wurden den Kindern im Kreis auf dem Tisch vor ihnen liegend zur Verfügung gestellt.

Inhaltlich eingeführt wurde das Interview im persönlichen Gespräch in einer Kleingruppe oder im Rahmen eines Einzelgesprächs während der Freispielphase im Gruppenalltag. Den Kindern wurde gesagt, dass die Interviewerin ein Buch schreiben wolle über die KiTa und dass in dieses Buch auch etwas darüber geschrieben werden solle, was die Kinder in der KiTa mit anderen Kindern machten und was ihnen dabei gut und was ihnen nicht so gut an anderen Kindern gefalle. Die Interviewerin erläuterte, dass sie dafür ein besonderes Gespräch mit den Kindern führen möchte (optional wurde der Begriff Interview gewählt). Über

17 Als Kinderzeichen werden hier Abbildungen von Tieren, Spielgegenständen, Fahrzeugen oder Pflanzen bezeichnet, die auf ein Schild in der Größe von ca. 4 cm Durchmesser aufgebracht sind. Jedem Kind wird ein solches Zeichen zu Beginn seiner KiTa-Zeit zugeordnet. Im Alltag dient es allen Kindern zur Orientierung, um persönliche Bereiche und Gegenstände zu markieren oder sich im Wochenplan oder bei Angeboten ‚einzutragen‘.

diese Einführung gelang es, das, worum es gehen sollte, als etwas Spezifisches zu platzieren (sog. Rahmung).

5.2 Das Interview vor dem Hintergrund der Sozialdimension von Sinn

Die Sozialdimension von Sinn legt fest, woher die Informationen kommen, welches Verhalten als Mitteilungshandlung in Betracht kommt und welches nicht (vgl. Fuchs 2005, 40). Über diese Dimension wird die Relevanz der sozialen Adresse markiert. Sie bestimmt, wem Bedeutung zugemessen wird, nach wem sich die Kommunikation ausrichtet, wer inkludiert und wer exkludiert ist. Im Kontext des Interviews wird vor dem Hintergrund dieser Sinndimension darauf hin-beobachtet: Was wurde als hilfreich bewertet, um die Interviewerin in der Erhebungssituation als relevante soziale Adresse zu platzieren, sodass von ihr Irritationen ausgehen konnten, die kommunikative Anschlüsse an die Fragestellung der Arbeit ermöglichten (vgl. Abb. 1)?

Wie bereits dargestellt ist das soziale System strukturell an psychische Systeme gekoppelt. In Interaktionssystemen wird das dadurch deutlich, dass sich das soziale System auf Mitteilungshandelnde bezieht, denen es im aktuellen Kontext ausreichend psychische Eigenkomplexität zurechnet. Innerhalb des Einstiegs in die Erhebungssituation gelang das dadurch, dass die Interviewerin zunächst in der Freispielphase des KiTa-Alltags erschien und sich ein kommunikativer Anschluss an die Spiele und aktuellen Themen der Kinder einstellte. So wurde sie als Person beobachtbar, die wusste, worum es geht. Nachdem sie kommunikativ als relevante Mitteilungshandelnde markiert worden war, stellten sich auch Anschlüsse an Sachbezüge wie die der Erzählung von dem Buchprojekt der Interviewerin und die Einladung zum Interview ein. Je nach Entwicklungsstand und adressierter Behinderung gestaltete sich dieser Vorgang sehr unterschiedlich.

Bei der Durchführung der Interviews begünstigten bestätigende Äußerungen der Interviewerin (auch nonverbal angeboten durch eine zugewandte Körperhaltung, bestätigendes Nicken oder Lächeln) als Anschluss an die von ihr beobachteten Erzählungen der Kinder, mit wenigen neuen Sachverweisen, weitere kommunikative Anschlüsse. Bei Fragestellungen, die anteilig vorher geäußerte Inhalte aufgriffen (Ergänzungsfragen oder systemisch ausgerichtete Differenzierungsfragen), waren vergleichbare Anschlüsse beobachtbar. Dies wird darauf zurückgeführt, dass auch hier, über den Anschluss an das, worum es kommunikativ gerade ging, psychische Komplexität adressiert wurde. Es war zu beobachten, dass die Kinder die letzten Leitfragen „Hab ich noch etwas vergessen zu fragen?“ „Möchtest du mich noch etwas fragen?“ zum Teil dazu nutzten, Fragen zu stellen, die für sie eine aktuelle Bedeutsamkeit hatten und die über die inhaltliche Ausrichtung des Interviews hinausgingen, z.B. „Wie viele Kinder hab ich in meiner Schule?“ oder „Warum ist eigentlich jedes Kind anders geformt?“ (Kaack 2017, 168). Auch dies erlaubt die Interpretation, dass die Interviewerin als relevante soziale Adresse bewertet wurde.

Als besonders herausfordernd gestaltete sich der Umgang mit Äußerungen, die sich auf Inhalte bezogen, die für die Erhebung unbedeutend waren, wie beispielsweise Bezüge auf den familiären Kontext. Hier konnte die Interviewerin nicht in der oben beschriebenen bestätigenden Form anschließen. In verschiedenen Interviews erwies es sich als funktional, dennoch auch diesen für einen begrenzten Zeitraum zu folgen, um die Zuschreibung der Relevanz ihrer sozialen Adresse nicht zu gefährden. In Abhängigkeit zu der Irritationstoleranz der beteiligten psychischen Systeme konnte über themenbezogene Fragestellungen auf die inhaltliche Ausrichtung des Interviews umgelenkt werden.

5.3 Das Interview vor dem Hintergrund der Zeitdimension von Sinn

Die Zeitdimension stellt die zentrale Ebene der Sinnsysteme dar. So werden das psychische und das soziale System von Fuchs auch als Zeitsysteme bezeichnet (vgl. Fuchs 2013, 100). Die Sinnzeit beschreibt die „[...] nachträgliche Identifizierung eines Ereignisses durch Zuschreibung von Sinn“ (Terfloth 2006, 46). Über die Zeitdimension wird berücksichtigt, dass sich Sinnsysteme von Moment zu Moment sich ändernden historischen Zuständen anpassen. Um nun beobachtete Anschlüsse und Nicht-Anschlüsse von Kindern an Kinder auch aus der fernen Vergangenheit in die Erhebung einbeziehen zu können und die oben dargestellte besondere Qualität der Erhebungsmethode Interview zu nutzen, über die dem kommunikativen Anschluss psychisch eine Zeit umspannende Strukturbildung als besonderer Auswahlbereich zur Verfügung steht, ist es bedeutsam, das ‚Nachher‘ in Differenz zum ‚Vorher‘ besonders zu gewichten. Was ist vor dem Hintergrund dieses Auswahlbereiches bedeutsam, was bleibt erhalten? An dieser Stelle ging es darum, darauf hin-zu-beobachten, wie das gelingen konnte (vgl. Abb. 1). Wie bereits dargestellt verhalfen sachbezogene Umweltarrangements in Form von Fotos oder das Malen vergangener Situationen nicht dazu, von den erst kurzzeitig vergangenen Ereignissen zu abstrahieren. Eine andere Option wurde darin gesehen, den Zeitpunkt des Interviews so zu bestimmen, dass er selbst möglichst wenig Aufmerksamkeit beanspruchte. Die Kinder, bei denen z.B. zu beobachten war, dass sie sich gerade dem Spiel auf dem Außengelände zuwenden wollten, dass sie müde oder gerade in der KiTa angekommen waren, dass sie sich mit dem Wechsel zwischen häuslicher und institutioneller Umgebung beschäftigten, dass sie hungrig waren oder sich gerade in einer Konfliktsituation mit anderen befanden, erwiesen sich nicht als bereit, das Vorher zugunsten des Nachher zu vernachlässigen. Insofern wird es als bedeutsam bewertet, den Beginn, das Ende, die Pausen, die Dauer, die Tageszeit, den Wochentag bei der Terminierung des Zeitpunktes des Interviews entsprechend kindbezogen zu berücksichtigen.

5.4 Das Interview vor dem Hintergrund der Raumdimension von Sinn

Die Raumdimension markiert, dass explizit eine räumliche Position zu einer anders möglichen räumlichen Position in Beziehung gesetzt wird und dadurch ein für den Anschluss oder Nicht-Anschluss relevanter Sinnverweis entsteht. Vor diesem Hintergrund wurde als hilfreich bewertet, die Aufmerksamkeit der Beobachtung darauf zu richten, was den Kindern im örtlichen ‚Hier‘ des Setting Interview einen Bezug auf das örtliche ‚Dort‘ des Ereignisses, über das berichtet werden sollte, ermöglichte (vgl. Abb. 1).¹⁸

Vergleichbar mit der Zeitdimension von Sinn schien auch hier hilfreich anzuregen, aktuell relevante Sinnbezüge in den Hintergrund treten zu lassen. Das örtliche ‚Hier‘ sollte sich vor dem vergangenen ‚Dort‘ als Referenzpunkt zurücknehmen. Diesbezüglich unterstützend wirkte zum einen die Wahl des Ortes, an dem das Interview durchgeführt wurde. Dieser sollte möglichst wenig Impact enthalten. Zu bedenken waren hier u.a. die Lage des Raums in der Einrichtung, seine Größe, das Vertrautsein mit dem Raum, die sich im Raum befindlichen Materialien, seine übliche Nutzung und die Sitzposition. So bewirkte beispielsweise die auf dem Fußboden sitzende Ausgangssituation häufiger, dass der Blick der Kinder in Sprechpausen durch den Raum glitt und sie sich zum Teil auf das umliegende Spielmaterial bezogen, als an einem Tisch sitzend. Die Erkundung des Raumes, zum Teil auch einen Tag vor der Durchführung des Interviews, wirkte ebenfalls in dieser Weise.

Zum anderen schien bedeutsam, Wahlmöglichkeiten in Bezug auf die Anwesenheit im Raum anzubieten. Die Dauer und der Zeitpunkt des Interviews wurden letztendlich durch die Kinder bestimmt. Ebenso die räumliche Nähe zwischen Interviewerin und Kind. Indem diese so passend wie möglich für die Kinder gestaltet wurden, ermöglichten sie die Vernachlässigung des ‚Hier‘ zugunsten des ‚Dort‘.

6 Schlussbemerkung

In der quantitativen Auswertung der in diesem Artikel vorgestellten Forschungsarbeit wurden durchschnittlich zwischen 44 und 79 Sinnverweise pro fünf- und sechsjährigem Kind ausgewertet (vgl. Kaack 2017, 175). Auch wenn sich die Güte der Forschungsmethode in einem qualitativ ausgerichteten Forschungsvorhaben nicht an der Anzahl der Deutungsoptionen bemisst, so erlaubt dieses Ergebnis doch die Schlussfolgerung, dass das hier vorgestellte Erhebungsverfahren zu einem

18 Aus Kapazitätsgründen muss sich an dieser Stelle auf den fremdreferenziellen Bezug auf den Raum beschränkt werden. Zur Verdeutlichung der verschiedenen Deutungsoptionen in Bezug auf den Raum muss verwiesen werden auf Kaack 2017, 298-304, 346-351 und 361-362.

ernstzunehmenden Umfang an Daten geführt hat. Vor diesem Hintergrund kann dazu ermutigt werden, die ange deutete Zurückhaltung gegenüber der Berücksichtigung von Kindern im Alter früher Kindheit mit und ohne adressierte Behinderung in empirischen Forschungsvorhaben aufzugeben. Einschränkend muss erwähnt werden, dass orientiert am systemtheoretischen Inklusionsbegriff das hier vorgestellte Vorgehen als partiell-inklusiv definiert wird, da Kinder mit und ohne a.B. nur in Bezug auf die Forschungsfrage als kommunikativ relevant bewertet wurden, jedoch nicht in Bezug auf seine anderen Bereiche, wie beispielsweise die Auswahl der theoretischen Orientierung, die Entwicklung der Auswertungsmethode oder die Analyse und Interpretation der Erhebung.¹⁹

An dieser Stelle wurden Vorschläge unterbreitet, wie die Generierung von Daten durch das Erhebungsverfahren Interview bei dieser Proband*innengruppe gelingen kann. Unter Zuhilfenahme systemtheoretischer Zugänge wurden Umweltarrangements orientiert am systemtheoretischen Sinnbegriff und ausdifferenziert über ihre verschiedenen Dimensionen (als soziale, zeitliche, materielle und raumbezogene Bedingungen) vorgestellt. Auch wenn sie aus dieser theoretischen Perspektive aus Konstruktionsprozessen hervorgegangen sind (vgl. Kaack 2017, 126-130) und nicht von einer einfachen Übertragbarkeit auf andere Forschungsarbeiten ausgegangen werden kann, wird doch eine anregende Wirkung auf diese erwartet, nicht zuletzt durch ihre abstrakte Herleitung. „Methoden ermöglichen es der wissenschaftlichen Forschung, sich selbst zu überraschen“ (Luhmann 1997, 37). In diesem Sinne wird dazu ermutigt, sich bei erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen sowohl auf ungewöhnliche Forschungswege, abstrakte Theorien als auch wenig etablierte Probandengruppen einzulassen, um den Herausforderungen des Inklusionsdiskurses zu begegnen.

Literatur

- Balgo, R. (2013): Inklusion/Exklusion als Beobachtungsschema. Skizze einer systemtheoretischen Betrachtung. In: heilpaedagogik.de. Fachzeitschrift des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e. V., 2013, H. 1, 12-15.
- Buchner, T., König O. & Schuppener, S. (2015): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn.
- Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, C., Leibetseder, M. & Wimberger, R. (Hrsg.)(2018): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn.
- Fuchs, P. (2005): Die Psyche. Studien zur Innenwelt der Außenwelt der Innenwelt. Weilerswist.

19 Zur Auseinandersetzung mit umfangreicherer Zuschreibung von Relevanz bei adressierter Behinderung im Kontext von Forschung kann verwiesen werden auf Buchner, Koenig und Schuppener 2015. In Bezug auf ethische Komponenten einer inklusiven Kindheitsforschung stellen die Ausführungen von Gerarts wesentliche Aspekte dar (vgl. Gerarts 2017, 133-137).

- Fuchs, P. (2013): Die Unbeeindruckbarkeit der Gesellschaft – Ein Essay zur Kritikabilität sozialer Systeme. In: Amstutz, M. & Fischer-Lescano, A. (Hrsg.): Kritische Systemtheorie. Zur Evolution einer normativen Theorie. Bielefeld, 99-110.
- Gerarts, K. (2017): Inklusive Forschung über Kinder mit Kindern. In: Amirpur, D., Platte, A.: Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen & Toronto, 131-144.
- Goeke, St. & Terfloth K. (2006): Inklusiv forschen – Forschung inklusive. In: Platte, Andrea; Seitz, Simone; Terfloth, K. (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, 43-54.
- Hafen, M. (2011): Inklusion und soziale Ungleichheit. In: Systemische Soziale Arbeit – Journal der dgssa. Netzwerke, Systemtheorie und Soziale Arbeit, 2011, H. 2 und 3, 75-92.
- Kaack, M. (2015): Deutungsmöglichkeiten auf Nicht-Beobachtbares – Inklusion und Exklusion systemtheoretisch unterschieden im Kontext einer empirischen Erhebung. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn, 84-90.
- Kaack, M. (2017): Inklusion und Exklusion in der Interaktion. Systemtheoretische Betrachtung am Beispiel einer pädagogischen Studie. Bielefeld.
- Kaack, M. (2017a): Systemtheoretische Differenzierungsangebote für eine kritische Betrachtungsweise des aktuellen Inklusionsdiskurses. In: Lütje-Klose, B., Boger, M.-A., Hopmann, B. & Neumann, P. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band I: Menschenrechte, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn, 139-147.
- Kaack, M. (2017b): Interaktion im Fokus - Zur Relevanz des kommunikativen Anschlusses an Interaktionssysteme unter der Bedingung stark divergierender Kopplungsvoraussetzungen psychischer Systeme. In: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 4/5/2017, 63-67.
- Kaack, M. (2018): Äußerungen fünf- und sechsjähriger Kinder als Reflexionsangebote an die Inklusionsforschung. In: Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, C., Leibetseder, M. & Wimberger, R. (Hrsg): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn, 220-225.
- KiTa Nortorf (2013): Konzeption des Familienzentrums Heilpädagogische Integrationseinrichtung KiTa Nortorf. Online: https://assets.ngd.de/data/338/38580/konzeption_komplett.pdf (01.12.2018)
- Kreuzer, M. (2008): Beteiligung von Kindern mit einer Behinderung in integrativen Gruppen – 200 Stunden Beobachtung im Alltag. In: Kreuzer, M. & Ytterhus, B. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München, 169-188.
- Luhmann, N. (1991): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. 4. Aufl. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- Nassehi, A. (1997): Kommunikation verstehen. In: Sutter, T. (Hrsg.): Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen, 134-163.
- Netzwerk Artikel 3 (Hrsg.)(2009): Schattenübersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Behindertenrechtskonvention – BKK. Berlin, Netzwerk Artikel 3 e. V.
- Steinke, I. (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. Aufl. Hamburg, 319-331.
- Terfloth, K. (2010): Inklusion und Exklusion im Kontext geistiger Behinderung. In: Balgo, R. (Hrsg.): Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales? Dokumentation der Fachtagung „Systemtheorie – eine hilfreiche Perspektive für Behinderung, Gesundheit und Soziales?“ der Abteilung Heilpädagogik, Fakultät V – Diakonie, Gesundheit und Soziales der Fachhochschule Hannover vom 29.-30.10.2009. Hannover, 47-60.
- Terfloth, K. (2006): Inklusion und Exklusion – Konstruktion sozialer Adressen im Kontext (geistiger) Behinderung. Dissertation der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln: Universitätsbibliothek Köln. Online: <https://kups.ub.uni-koeln.de/2225/> (11.03.2019)
- Ullrich, S. (2018): Organisation – der blinde Fleck inklusiver Pädagogik. Heidelberg.

*Corinne Butschi, Melike Hocaoglu, Manuel Zanardini,
Valentin Mettler, Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez,
Guillermina Chabrillon und Ingeborg Hedderich*

Kamerakids: Forschen mit Photovoice

1 Einführung

Das Ziel des vorliegenden Beitrages besteht darin, Einblick in ein vom Stifterverband der deutschen Wissenschaft (Leopold-Klinge-Stiftung) finanziell unterstütztes Forschungsprojekt zu geben, in welchem gemeinsam mit Kindern im Vorschulalter partizipativ das Thema Vielfalt aus Kinderperspektive erforscht wurde. Das Projekt wurde mittels Umsetzung der Photovoice-Methode durchgeführt. Der Projektzeitraum erstreckte sich über 3 Jahre, vom Juli 2016 bis Juli 2019. Zunächst (2.) wird auf das Vorhaben sowie das methodische Vorgehen eingegangen. Darauf aufbauend wird der Schwerpunkt des Beitrages auf die konkrete Umsetzung der Photovoice-Methode und die Arbeit im Feld gelegt. Anschließend (3.) wird ein knapper Einblick in einzelne Themen gewährt, die aus Kinderperspektive besonders wichtig sind, was sich sowohl in den Gesprächen zeigte, als auch durch die Fotos zum Ausdruck kam. Abschließend (4.) wird das Vorgehen kritisch reflektiert und ein Fazit präsentiert.

2 Vorhaben und Methodisches Vorgehen

Einerseits besteht das Anliegen des Projektes *Gemeinsam Lernen, Vielfalt Leben* darin, die Weltsicht junger Kinder aus deren subjektiver Perspektive zu erfassen um zu ergründen, welchen Aspekten der kindlichen Lebenswelt aus Kindersicht eine besondere Bedeutung zukommt, andererseits darin, Kinder im Vorschulalter vermehrt in den Prozess des Forschens auf partizipative Weise einzubeziehen und ihnen somit eine Stimme zu geben. Die gesammelten Erkenntnisse sollen zur Entwicklung eines didaktischen Mediums für die frühkindliche Bildung im Bereich der Sensibilisierung im Umgang mit Vielfalt dienen. Für den Einbezug der Kinder in den Prozess als Co-Forschende wurde die Photovoice-Methode ge-

wählt. In einer ersten Phase wurden den Kindern Kameras ausgeliehen, wobei sie Dinge fotografieren durften, die ihnen in ihrem Leben wichtig sind. In einer zweiten Phase fanden fotobasierte Gruppengespräche mit den Kindern – teilweise in zusätzlicher Anwesenheit einer pädagogischen Handpuppe – statt. Im Folgenden wird die Arbeit im Feld sowie deren methodischen Zugang genauer erläutert. Die Gruppengespräche wurden videografiert sowie akustisch aufgezeichnet und zur weiteren Verarbeitung transkribiert.

2.1 Zielgruppe, Feld und Auswahl der Co-Forschenden

Zunächst wurde Zugang zu Kindergärten gesucht, die sich an einer Teilnahme interessiert zeigten. Da das Projekt international ausgerichtet ist, etablierten sich – abgesehen von den Kontakten in der Schweiz – Kooperationen mit Institutionen in Argentinien. Sowohl in der Schweiz als auch in Argentinien nahmen je zwei Kindergärten teil. Dank dem Bestehen langjähriger guter Kontakte in Argentinien und einer hervorragenden Zusammenarbeit mit den dortigen Kooperationspartner*innen befand sich das Forschungsvorhaben auch vor Ort von Beginn an gut eingebettet in den dortigen Strukturen, was die Herstellung des Feldzugangs vereinfachte und die Datengewinnung erleichterte. Sämtliche Vorarbeiten konnten für beide Länder aus der Schweiz erfolgen, wobei für Argentinien ein „Fern-Coaching“ geleistet wurde. Alle Vorbereitungen für einen gelingenden Feldeinsatz wurden von unseren Kooperationspartner*innen zuverlässig und prompt umgesetzt. So reichte ein Forschungsaufenthalt von einem knappen Monat, um die Feldforschung gemeinsam mit den Kindern zu realisieren.

In der Schweiz nahm einerseits ein Kindergarten aus dem Zürcher Oberland mit insgesamt 19 Kindern (10 Jungen, 9 Mädchen) im Alter von 4-6 Jahren teil, sowie eine Institution in der Stadt Zürich mit 13 Kindern (5 Jungen, 8 Mädchen) im Alter von 3-6 Jahren. In Argentinien nahmen zwei Kindergärten aus Concordia, einer Stadt in der Provinz Entre-Rios teil mit 24 Kindern (16 Jungen, 8 Mädchen) im Alter von 4-5 Jahren und 28 Kindern (16 Jungen, 12 Mädchen) im Alter von 4-5 Jahren. Gesamthaft nahmen somit 84 Kinder, davon 47 Jungen und 37 Mädchen am Projekt teil, wobei in beiden teilnehmenden Ländern sowohl Kinder aus privaten als auch aus öffentlichen Institutionen an der Forschung beteiligt waren. Die Datengewinnung fand gestaffelt statt, da die Projektumsetzung in der Schweiz und Argentinien zeitversetzt geschah. So wurde die Feldforschung in der Schweiz bereits zwischen März 2017 und Juli 2017 realisiert, in Argentinien schließlich im Oktober 2017. In der Schweiz wurde das Thema *Vielfalt* in enger Zusammenarbeit mit den Kindergärtnerinnen aufgegriffen und während einem Kindergartensemester mit den Kindern bearbeitet. Das war leider aufgrund knapper zeitlicher Ressourcen und anderer Semesterpläne in Argentinien nicht möglich. Dennoch wurde das Thema während der Zeit des Feldeinsatzes erfolgreich aufgegriffen und auch von den Kindergärtnerinnen vor Ort mitgetragen.

Bei der Auswahl der Kindergärten bzw. der Interviewpartner*innen wurde im Sinne der diesem Projekt zugrunde liegenden Betrachtungsweise davon ausgegangen, dass Heterogenität in jeder beliebigen Menschengruppen vorzufinden ist, stets mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen. Um möglichst viele verschiedenen Aspekte von Vielfalt einfangen zu können, wurden zwei Strategien angewendet. Zum einen soll die internationale Ausrichtung des Projektes über die nationale Grenze hinaus sensibilisieren und bereits bei sehr jungen Kindern zum Bewusstsein führen, dass es in anderen Ländern auch ganz andere Sprachen, Speisen und Lebensweisen gibt, zum anderen soll die Teilnahme unterschiedlicher Kindergärten (z.B. Stadt, Land, privat, öffentlich) zeigen, dass die Lebenswelten von Menschen je nach geografischer Lage, Lebensumfeld und persönlicher Situation sehr unterschiedlich sein können, aber trotz der Vielfalt dennoch zahlreiche Gemeinsamkeiten vorhanden sind. Es steht kein Vergleich von Aufwuchsbedingungen in verschiedenen sozioökonomischen Milieus im Interesse dieser Forschung. Mit dieser häufigen Annahme wurden wir zu Beginn oft konfrontiert und mussten (v.a. in Südamerika) klar erläutern, dass es nicht um den vermuteten Vergleich gehe, sondern darum, die Vielfalt existierender Kinderperspektiven aus Kindersicht darzustellen. Bedeutsam ist, dass sich die Fülle und Varietät der Fotos der Kinder in allen vier Institutionen nicht wesentlich voneinander unterscheiden und sehr oft ähnliche Sujets und Situationen fotografiert und als *wichtig* beschrieben wurden.

Beim methodischen Vorgehen erfolgte die Orientierung am Photovoice-Verfahren, welches den Gegebenheiten angepasst in leicht modifizierter Form Anwendung fand.

2.2 Die Umsetzung von Photovoice mit den Kindern

Photovoice ist ein partizipatives Verfahren, bei dem mit visuellen Materialien (z.B. Fotos oder Zeichnungen) gearbeitet wird (vgl. Wang & Burris 1997; von Unger 2014). Es handelt sich dabei um eine Methode, welche vielfältig angewendet werden kann.

Im Projekt *Gemeinsam Lernen, Vielfalt Leben* wurde den Co-Forschenden Kindergartenkindern spezielle, für Kinder geeignete Digitalfotokameras zur Verfügung gestellt, mit denen sie Fotos aus ihren Lebenswelten generieren konnten. Diese Fotos dienten anschließend als Basis für die Gruppengespräche. Ebenso ermöglichen die Bilder, dass sich die Kindergartenkinder gegenseitige Einblicke in ihre Lebenswelten gewähren und dadurch sensibilisiert werden für verschiedene Lebensweisen, Kulturen, Religionen, Esskulturen, Bräuche usw. Über diese visuellen Dokumentationen wurde gemeinsam mit den Kindern in der Gruppe gesprochen und reflektiert. Im Zentrum stand das Thema *Vielfalt* in all seinen Facetten und Erscheinungsformen.

Gemäß von Unger kommt beim *Photovoice-Verfahren* den Fotos eine Doppelfunktion zu, da sie einerseits die Wirklichkeit visuell dokumentieren, andererseits als Erzählungs- und Diskussionsanreiz wirken (vgl. von Unger 2014). Das Vorgehen beim *Photovoice-Verfahren* besteht in unserem Fall in leicht modifizierter Form aus acht Arbeitsschritten (bei von Unger besteht das Verfahren aus sieben Schritten, ohne Schritt vier).

2.2.1 Planung, Vorbereitung und Schulung der Co-Forschenden

Im ersten Schritt (*Planung und Vorbereitung*) geht es hauptsächlich um Fragen zur Zielsetzung, zu Zeitplan und Budget und darum, erste Kontakte herzustellen. Im zweiten Schritt geht es um die *Schulung der Co-Forschenden*. Es wurde ein Treffen organisiert, in welchem die Kinder alters- und entwicklungsgerecht in ihre Arbeit als Co-Forschende eingeführt wurden. Dazu gehörte das Explizieren der Aufgabenstellung und das Erklären der Funktionsweise der Kameras. Wie die Erfahrungen zeigten, kann für die Phase des Kennenlernens das Beiziehen einer pädagogischen Handpuppe eine positive Wirkung haben und die Situation mit einer spielerischen Komponente versehen. Das Erlernen des Umgangs mit der Kamera war für die Kinder in beiden Ländern größtenteils keine Schwierigkeit, da sie oftmals bereits sehr früh mit solcherlei Geräten in Kontakt kommen. Mittels einer großen wahrheitsgetreu nachgebastelten Kamera aus Styropor wurden den Kindern die Funktionen erklärt, die sie benötigen würden, und es fand eine kleine Übungssession im Kindergarten vor Ort statt. Dies erwies sich als gewinnbringend in Bezug auf den Umgang mit den Kameras.

2.2.2 Kinder fotografieren aus ihrem Leben

Der dritte Schritt (*die Fotografier-/Feldphase*) zeichnet sich durch das weitgehend selbstständige Arbeiten der Co-Forschenden aus. Um den Kindern für die Phase des Fotografierens einen Rahmen zu geben und den Auftrag dennoch offen zu halten (Vermeidung des Problems der Suggestivität), wurde mit leicht verständlichen Fotoaufträgen ähnlich den in der Literatur vorgeschlagenen Leitfragen (vgl. Rhodes, Hergenrather, Wilkin & Jolly 2008, nach von Unger 2014) gearbeitet, wie z.B. *Fotografiere Dinge, die dir wichtig sind* etc. (vgl. auch Beitrag *Kindgerecht Forschen. Ein Überblick* in diesem Band).

In Argentinien musste diese Phase aufgrund des gedrängten Zeitplans (Feldeinsatz in einem knappen Monat) in gewissem Sinne *zusammengezoomt* werden. Die zur Verfügung stehenden 15 Kameras mussten in dieser Zeit von 52 Kindern benutzt werden können. Da für die Gespräche ebenfalls noch genügend Zeit eingerechnet werden, sowie für allfällige Zwischenfälle etwas Zeitreserve vorhanden sein musste, konnten die Kinder in Argentinien im Unterschied zu den Kindern in der Schweiz die Kameras jeweils nur einmal für 2-4 Tage mit nach Hause nehmen. Dies erforderte, einen einmaligen offenen Fotoauftrag zu formulieren. In

der Schweiz konnte der Feldeinsatz über längere Zeit erfolgen (März 2017 bis Mitte Juli 2017) und die Kinder durften die Kameras mehrere Male über 2-4 Tage mit nach Hause nehmen. Der Fotoauftrag wurde in beiden Ländern auch den Eltern per Notiz mitgeteilt mit dem Hinweis, dass den Kindern die Kompetenz zugesprochen wird, dass sie diesen Auftrag alleine erledigen können und Eltern *keine Fotos kontrollieren, löschen oder verbessern* sollten. Es gehe ja gerade darum zu ergründen, auf welche Art Kinder mit in den Prozess einbezogen werden können, was erfordere, die Kinder so walten zu lassen, wie es ihnen gelingt.

Nach dieser Phase folgt gemäß Literatur der vierte Schritt, nämlich die Diskussion der Fotos in der Gruppe. In unserem Fall schiebt sich hier ein weiterer Schritt dazwischen, nämlich eine *erste Begutachtung der Fotos durch die akademisch Forschenden*, wie nachfolgend erläutert wird.

2.2.3 Die ‚Vorselektion‘ der Bilder und die gemeinsame Selektion mit den Kindern

Da es sich bei den Fotos um sensibles Material handelt und ein oberstes Gebot im Prozess die Wahrung der sozialen Integrität der Teilnehmenden darstellt, werden die Fotos im vierten Schritt vorerst durch die akademisch Forschenden begutachtet, damit allenfalls problematische Bilder selektiert werden können. Dazu stellen sich jedoch zwei kritische Fragen: Einerseits die Frage nach den Kriterien dieser Selektion, andererseits die Frage dahingehend, wie viel Eingriff von Seiten der akademisch Forschenden zu akzeptieren ist, bzw. inwiefern das Ergebnis durch diese (in gewissen Fällen notwendige) ‚Vorselektion‘ manipuliert wird. Es eröffnet sich ein Problemfeld, dessen Ambivalenz ausgehalten werden muss. Da es sich vorwiegend um eine sehr große Menge an Fotos pro Kind handelte, war zudem vor den Gesprächen eine Fotos Selektion gemeinsam mit dem entsprechenden Kind nötig. Auf diesen Arbeitsschritt soll nachfolgend noch etwas ausführlicher eingegangen werden, da dieser ein zentrales und entscheidendes Moment im Prozess darstellt. Die in Schritt 4 erwähnte und von der Forschenden durchgeführte Vorselektion bezieht sich lediglich auf Fotos, welche kritische Inhalte oder Personen, deren Einverständnis nicht vorliegt, zeigen. Die Bilder, über die gesprochen wurde, durften die Kinder jeweils selber auswählen. Die zeitversetzte Durchführung der Feldeinsätze erlaubte eine stetige kritische Reflexion und eine laufende Optimierung einzelner Prozesssequenzen.

Es hat sich gezeigt, dass eine quantitative Begrenzung, was die Anzahl der zu generierenden Fotos betrifft, notwendig ist. Ansonsten werden unbegrenzt viele Fotos gemacht, was zum einen den Prozess der partizipativen Selektion erschwert (bei gesamthaft über 80 Kindern mit jedem einzelnen Kind aus über hundert Fotos 8 zu selektieren, ist sehr zeitaufwändig und wäre sehr langwierig und anstrengend für die Kinder) und zum andern dazu führen könnte, dass das Kind nicht mehr reflektiert, was genau es fotografieren möchte, sondern wild darauf los fotografiert.

Die Begrenzung der Anzahl kann auf vielfältige Weise spielerisch gehandhabt werden, wobei davon ausgegangen werden muss, dass die Kinder im Alter von 3-6 Jahren noch kein ausgeprägtes numerisches Verständnis haben. Hier diene eine kindgerecht gestaltete Tabelle mit leeren Feldern. Die Kinder durften sich einen Stickerbogen mit verschiedenen Sujets auswählen und sollten dann pro Foto einen Sticker in die dafür vorgesehene Tabelle einkleben, bis alle Felder von einem Sticker belegt waren. Diese Vorgehensweise funktionierte bei einigen Kindern besser als bei anderen und kann sicherlich optimiert werden. Bei der Begrenzung der Anzahl gilt es zu vermeiden, dass schlussendlich die Eltern der Kinder Fotos löschen, bis nur noch die geforderte Menge an Bildern auf der Kamera ist. Denn in diesem Fall würde sich das Ergebnis verfälschen, da davon ausgegangen werden müsste, dass entweder zufällig Fotos gelöscht wurden oder aber gewollt jene Fotos gelöscht wurden, die von den Eltern als *unpassend* erachtet wurden. Klar ist, dass dieses Risiko kaum gänzlich ausgeschaltet werden kann, wenn man den Kindern die Kamera mit nach Hause gibt. Jedoch kann man in der Art der methodischen Ausgestaltung des Prozesses dieses Risiko fördern oder verringern.

Die eigentliche partizipative Selektion der Fotos erfolgte schließlich im informellen Rahmen im Kindergarten, was sich sehr bewährte und auch für zukünftige Forschungen mit Kindern weiter ausgebaut werden könnte: Jeweils setzte sich eine akademisch forschende Person mit einem Kind und dessen Kamera zusammen, dies im selben Raum, in dem die anderen Kinder zur selben Zeit ganz normalen Kindergartenunterricht genossen. Dies verlieh der Situation einen informellen und offenen Charakter und führte dazu, dass teilweise mehrere Kinder mit in die Kamera blickten und bereits sehr interessante Kommentare und Erzählungen erfolgten, welche leider nicht aufgezeichnet wurden (hier besteht großes Potenzial für weiterführende Forschung mit Kindern). Die Kameras, welche eingesetzt wurden, verfügen über die Sonderfunktion *als Lieblingsfoto markieren*. Mit dieser Funktion können Lieblingsfotos mit einer kleinen Krone markiert werden. Mit jedem einzelnen Kind wurden in einem ersten Schritt alle Fotos angeschaut und in einem zweiten Schritt jeweils 8 davon mit einer Krone markiert. Diese 8 Fotos wurden ausgedruckt und dienten schließlich als Basis für die Gruppengespräche. Diese Auswahl vollzog sich mit Hilfe einer dafür angefertigten Tabelle, in die für jedes ausgewählte Foto ein Smiley gezeichnet werden konnte.

Tab. 1: Fotoauswahl mit Smiley

Name	1. Foto	2. Foto	3. Foto	4. Foto	5. Foto	...
Juan	☺	☺	☺	☺	☺	...
Valentina	☺	☺

Bei den Gruppengesprächen durfte jedes Kind aus den 8 Fotos nochmals 2 auswählen, über die schließlich gesprochen wurde. Ein weiteres arbeits erleichterndes Plus der besagten Markierungsfunktion der Kamera liegt darin, dass alle Bilder außer der als Lieblingsfoto Markierten gelöscht werden können. Dies ermöglichte es, zuerst alle Bilder eines Kindes auf dem Computer im Ordner des Kindes abzuspeichern, dann all jene Fotos, die nicht markiert wurden, automatisch zu löschen und die Lieblingsfotos in einem separaten Ordner erneut abzulegen.

2.2.4 Die Gruppengespräche

Die Gruppengespräche erfolgten jeweils mit 4-6 Kindern. Anwesend waren zwei Forschende, wobei eine Person die Gespräche leitete, die andere Person für die Technik zuständig war. Bei einigen Gesprächen war eine Handpuppe namens Lisa anwesend (zum Einsatz von Handpuppen vgl. auch den Beitrag Weise in diesem Band). Es wurde darauf geachtet, dass pro Kindergarten für alle Gespräche immer dasselbe zweier-Team anwesend war, damit in der Zeit während der Zusammenarbeit eine Beziehung zu den Kindern aufgebaut werden konnte. Der gelungene Aufbau der Beziehungen zeigte sich sowohl in der Schweiz als auch in Argentinien darin, dass die Kinder - kaum haben sie uns erblickt - freudig auf uns zu rannten, uns begrüßen und umarmen wollten. Die Motivation als Co-Forschende mit uns zu arbeiten war riesig, so riesig, dass einzelne Kinder sogar weinten, als sich das Projekt zu Ende neigte. Das Setting für die Gespräche sollte möglichst informell gestaltet sein: vorzugsweise saßen wir gemeinsam mit den Kindern auf kleinen Stühlen oder am Boden im Kreis, in einem für die Kinder gewohnten Umfeld (vgl. auch Hoppe, Wells, Morrison, Gillmore & Wildson 1995; Morgan, Gibbs, Maxwell & Britten 2002; Vaughn, Schumm & Sinagub 1996).

In der Schweiz konnte dies in beiden Kindergärten problemlos umgesetzt werden, da die Institutionen über Räumlichkeiten verfügen, welche in der Regel für die Kinder im Freispiel ohne Einschränkungen zugänglich sind. Diese den Kindern vertrauten und für sie hergerichteten Räumlichkeiten konnten wir für die Durchführung der Gespräche optimal nutzen. In Argentinien gestaltete sich die Situation etwas schwieriger, da wir für das Führen der Gruppengespräche auf einen ruhigen Raum ausweichen mussten, der den Kindern nicht oder nur wenig vertraut war. Dies brachte ein nicht zu vernachlässigendes Ablenkungspotenzial mit sich. In dem einen Kindergarten konnten wir uns mit der Kindergruppe in die Bibliothek zurückziehen, wobei die Bibliothekarin ebenfalls anwesend war und regelmäßig Kinder trotz geschlossener Türe den Raum betreten. Im anderen Kindergarten wurde uns gar das Büro der Direktorin im ersten Obergeschoss zur Verfügung gestellt. Im Büro befand sich neben dem Schreibtisch der Direktorin eine Sofa-Sitzgruppe und ein Bürostuhl mit Rädchen. Ein großes Fenster gewährte einen schönen Ausblick über angrenzende Häuser und Gärten. Zudem waren die Bürowände aus Glas, so dass wir sehen konnten, was in den benachbar-

ten Büros von statten ging und es konnte gleichfalls beobachtet werden, wie wir die Gruppengespräche durchführten. Die Erfahrung zeigte, dass es in den für die Kinder nicht alltäglichen Räumlichkeiten allerhand Spannendes und Ablenkendes gab, was uns mit weiteren Herausforderungen konfrontierte.

Die Handpuppe Lisa wurde in den Gruppengesprächen nur teilweise beigezogen, dies aus zwei Gründen: Erstens musste festgestellt werden, dass, obschon die Puppe erlaubt, das Gespräch auf Augenhöhe der Kinder zu moderieren, nicht alle Kindergruppen gleich *gut* auf die Puppe reagieren. So führte die Puppe (v.a. in Argentinien) in den Gesprächen eher zu Ablenkung und Unruhe und erschwerte dadurch die Moderation, was uns zur Entscheidung führte, in einigen Gesprächen die Puppe nicht mehr beizuziehen. Die Gruppengespräche orientierten sich an den Themen, welche die Kinder aufgriffen. Die Fotos dienten dabei meist als Erzählfhilfe und Auslöser für Gespräche über bestimmte Themen, die nicht zwingend einen Fotobezug aufwiesen (z.B. fotografierte ein Kind sein Bett, auf dessen Bettdecke der Schneemann *Olaf* aus dem Film *Frozen* zu sehen ist. Das Foto fungiert als Auslöser für ein Gespräch unter den Kindern über diesen Film und einzelne, lustige Szenen daraus und entwickelte sich dann weiter zum Winter und zu den Erfahrungen, welche die Kinder selber bereits mit dem Bauen von Schneemännern gemacht haben). Den Kindern sollte während der Gespräche möglichst viel Mitgestaltungsmöglichkeit eingeräumt werden. Rückfragen von Seiten des/der Interviewer*in beziehen sich oft auf die von den Kindern angesprochenen Themen oder die Fotos. In Situationen, in denen der Gesprächsfluss stockte, dienten die in der Literatur vorgeschlagenen Fragestellungen, die mit dem Akronym SHOWED bezeichnet werden, als Ansatzpunkte (vgl. auch Beitrag *Kindgerecht Forschen. Ein Überblick* in diesem Band).

3 Für die Kinder wichtige Themen

Geführt wurden gesamthaft 19 Gruppengespräche, davon 9 in der Schweiz und 10 in Argentinien. Die Gespräche wurden aus Gründen der Qualitätssicherung doppelt aufgezeichnet, zum einen per Tonspur, zum anderen per Video. Die Videoaufzeichnungen ermöglichten zudem, auch die Gestik und Mimik der Kinder zu berücksichtigen. Die Gespräche wurden in den Originalsprachen (vorwiegend Schweizerdeutsch und Spanisch, teilweise Serbisch und Englisch) verschriftlicht.

Die Länge der Interviews bewegt sich jeweils zwischen 10 und 20 Minuten, je nach Gesprächsfluss und Konzentrationsfähigkeit in der Gruppe.

Die Gespräche zeigen eindrucksvoll, was Kinder bewegt und welche Personen, Tiere, Dinge und Orten für sie bedeutsam sind. Spannend ist, dass die von den Kindern genannten und fotografierten Sujets in allen Institutionen (CH und ARG) starke Überschneidungen aufweisen. Es zeigt sich beispielsweise ein grosses

Interesse der Kinder an (ihren) Haustieren, wobei Haustier je nach Ort auch Unterschiedliches bedeuten kann. So findet man unter den Fotos der Kinder aus Argentinien neben Hunden oder Katzen auch Papageien oder Pferde, was in der Schweiz kaum fotografiert wurde. Beim Sujet Spielzeug wurde die *kleine Spielzeugküche*, *das Fahrrad* oder *das Trampolin* institutions- und länderunabhängig mehrere Male fotografiert.

Grundsätzlich sehr oft fotografiert und/oder thematisiert wurden folgende Themen:

- Haustiere
- Familie
- Streit (z.B. mit Geschwistern oder im Kindergarten)
- Medien (v.a. Gespräche über aktuelle Filme o. Filmcharakteren)
- Tod (v.a. im Zusammenhang mit Haustieren)
- Vergleiche (z.B. welcher Hund lauter bellt, schneller rennt, wer grösser ist etc.)
- Eigener Besitz (Dinge wie z.B. Mein Haus, Ich besitze Land)
- Spielzeug
- Events (wie z.B. Kindergeburtstage)

Um einen Einblick in die Aussagen der Kinder zu gewähren, werden folgend einige Themen aufgegriffen und Zitate gezeigt. Die Zitate wurden für diesen Beitrag aus den Originalsprachen ins Hochdeutsche übersetzt. Die Namen der Kinder und Tiere wurden anonymisiert. I steht jeweils für die interviewende Person.

Haustiere

Haustiere nehmen allgemein einen hohen und wichtigen Stellenwert bei den Kindern ein. Sie treten häufig im Zusammenhang mit dem Possessivpronomen *mein* auf, sowie oft im Vergleich (Größe, Menge, wer schneller rennt, lauter bellt, höher springt etc.). Nicht selten ist das Thema Haustier Auslöser für einen längeren Dialog. Die Namen der Tiere werden meistens genannt, manchmal auch das Alter. Das Thema eignet sich sehr gut, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen. Es wurde in allen Gruppen aufgegriffen und scheint im Leben von Kindern sehr wichtig zu sein. Das bestätigen auch zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen (vgl. z.B. Cassels, White, Gee & Hughes 2017).

„Mein Hund kommt, wenn ich ihn rufe und wenn ich ihm Bälle werfe fängt er sie mit dem Mund, aber manchmal wird er krank. An einem Tag machten wir einen Ausflug an einen Ort, wo es viele Pflanzen gab und er zerstörte unabsichtlich alle die Pflanzen.“

- Estefania, 5 Jahre, Argentinien

Spielzeug

Über Spielzeug oder Kuscheltiere sprechen Kinder gerne. Oft entsteht ein Austausch. Pia hat ihren Plüsch-Harlekin Pio fotografiert.

P: „Das ist meine Puppe Pio, welche jede Nacht mit mir schläft. Er ist sehr schmutzig, unheimlich schmutzig und mir gefällt diese Rose (zeigt die Blume auf Pio's Kleidung). Das ist mein Bett, auf dem Pio liegt. Manchmal gehe ich mit ihm in die Ferien, weil ich ihn sehr gerne habe.“

V: „Pio ist ein Mann?“

P: „Ja, weil die Harlekin sind Männer.“

- Pia und Valentin, beide 5 Jahre, Argentinien

Tod

Als ein Mädchen ein Foto von ihrem Hund zeigt, der während der Phase des Fotografierens verstorben ist, thematisieren die Kinder den Tod. Eindrucksvoll und empathisch berichtet das Mädchen vom Ereignis und den Reaktionen in der Familie. Das Thema Tod tritt oft im Zusammenhang mit Haustieren auf.

J: „[Der] Haki (Name des Hundes). Aber [er] ist gestorben. Er hat nicht gerne mit dem Ball gespielt. Er ist aber gerne spazieren gegangen. Mama hat geweint, als Haki gestorben ist und Papa auch. Ich nicht. Mein Bruder hat immer [zu den Eltern] gesagt: hört mal auf zu weinen.“

I: „Ja, wenn man so ein Tierchen so lange hat, dann gehört es ein bisschen zur Familie.“

J: „Sie haben ihn schon länger gehabt als uns (meint sich und ihren Bruder). Sie haben den Haki schon gehabt, als wir noch nicht gelebt haben. Sie haben ihn schon lange, schon zweimal so lang, wie wir leben. Sie haben gesagt, sie werden keinen mehr kaufen. Mein Bruder sagt immer: Kauf doch noch einen. Sie (die Mutter) sagt nein.“
- Julia, 5 Jahre, Schweiz

Eigener Besitz

Die Kinder weisen oft darauf hin, was *ihnen* gehört. Dadurch grenzen sie sich von Mitmenschen ab und symbolisieren die Wichtigkeit ihres eigenen Besitzes. Besitz zu beanspruchen wird nach Habermas erst möglich, wenn das Kind das Ding auch ergreifen und verteidigen kann. Da alle Gegenstände prinzipiell der Obhut der Eltern unterstehen und das Kind noch keine unbedingten Besitzrechte gegenüber den Eltern hat, muss das Kind gegenüber Erwachsenen weniger zwischen Eigen- und Fremdbesitz als zwischen erlaubten und verbotenen unterscheiden lernen (vgl. Habermas 1999). Vielmehr ergibt sich in der Interaktion mit Gleichaltrigen eine Polarisierung der Dingwelt nach Besitzrelationen. Unter Gleichgestellten müssen Ansprüche erst geklärt werden. Beim *eigenen Besitz* handelt es sich

oft um Dinge, die dem Kind selber und/oder dessen Familie gehören (Haustiere, Häuser, Land etc.). Im folgenden Beispiel geht es um ein Baumhaus an einem Ort in den Bergen, wo die Familie ein Ferienhaus besitzt.

„Das Häuschen ist also nicht so klein. Es ist riesig groß. Darum hat es hier eine Leiter (zeigt auf das Bild). Ich hätte in der Rutschbahn fotografieren sollen. Eigentlich hat es hier eine Rutschbahn hinab (zeigt auf das Bild). Wo wir ‚wumm‘ (Gestik und Geräusch für schnelles Hinabsausen) und in diesem Häuschen hat es noch ein Vogelnest mit Babys. Das ist in den Bergen oben. Weil in den Bergen habe ich ein Ferienhäuschen. Und weißt du, wo mein Ferienhäuschen ist? Das ist in den Bergen oben und es hat ein Restaurant und immer, wenn ich mit hoch gehe, gehen wir zum Heidi, dort gibt es Schokolade und dann dürfen wir jeden Tag, wenn wir bei der Käseerei oben sind, ein großes Eis.“

- Sandro, 4 Jahre, Schweiz

Familie

Familienmitglieder, Verwandte und Geschwister spielen eine wichtige Rolle für die Kinder. Sie nehmen in den Interviews oft auf sie Bezug. Die Familie stellt somit einen Referenzpunkt für die Kinder dar. Vor allem eingegangen wird auf Geschwisterbeziehungen. Der Begriff ‚Beziehung‘ wird umgangssprachlich als etwas beschrieben, das das zwischenmenschliche Verhältnis zwischen zwei Individuen darstellen soll. Beziehungen wandeln sich im Laufe der Zeit unter Umständen bedeutsam. Beziehungen können durch spezifische, relativ dauerhafte Merkmale beschrieben werden, aufgrund deren sie sich voneinander unterscheiden. Jedoch kann man sich fragen, ob Geschwisterbeziehungen derart bedeutungsvolle Merkmale aufweisen, sodass sie von anderen zwischenmenschlichen Beziehungen unterschieden werden können (vgl. Kasten 1998). In seinem Beitrag listet Kasten auf, worüber ein genereller Konsens zwischen Ethnologen*innen, Psychoanalytiker*innen, Psycholog*innen und Soziolog*innen herrscht. So sind Geschwisterbeziehungen meist die längsten, zeitlich ausgedehntesten Beziehungen im Leben des Menschen und besitzen etwas Schicksalhaftes, weil man sich seine Geschwister nicht aussuchen kann. Die Beziehungen sind geprägt von Kontinuität und können selbst dann nicht beendet werden, wenn man sich auseinanderlebt, da die Verwandtschaft bestehen bleibt. Selbst wenn keine kodifizierten Regeln über das Verhalten in Geschwisterbeziehungen vorhanden sind, bestehen gewisse Normen bzw. ungeschriebene Verpflichtungen, welche sich in u.a. solidarischem, Anteil nehmendem und hilfsbereitem Verhalten manifestieren können. Durch das gemeinsame Aufwachsen entsteht ein Höchstmaß an Intimität, wie sie nur in wenigen anderen Sozialbeziehung erreicht wird. Zudem typisch für Geschwisterbeziehungen ist eine tiefverwurzelte emotionale Ambivalenz. Diese beschreibt das gleichzeitige Vorhandensein von intensiven positiven wie auch negativen Gefühlen (vgl. ebd.).

I: „Hat von euch auch jemand so eine Küche (Spiel-Küche)? (A streckt die Hand auf) Du hast auch eine?“

A: „Ja – aber die gehört meiner Schwester.“

I: „Ah, dann kocht ihr manchmal gemeinsam?“

A: „Ja!“

B: „Meine Großmutter auch so eine Küche!“

I: „Ja? Aber auch so eine Kleine?“

B: „Ja, aber keine Rosa-rote.“

I: „Und du kochst da drauf?“

B: „Ja, mit Pascal... (ist der Bruder)“

I: „Und was kocht ihr denn da Feines?“

B: „Ich weiß es nicht mehr so genau.“

C: „Ich habe auch noch einen Bruder!“

Streit

Das Thema Streit wird vor allem im Kontext von Geschwisterbeziehungen genannt. Viele der Kinder haben ältere Geschwister, mit denen sie sich streiten. Die Schilderung des Konfliktes geht jedoch stets mit Lächeln von statten. In der psychologischen Forschung dominierten lange Zeit Untersuchungen, welche die Auswirkungen von Geschwisterfolgen untersuchten. Die Diskussion entstand durch die These Alfred Adlers (1926), welcher postulierte, dass die „Entthronung“ der Erstgeborenen die Ursache für das Trauma der Geschwisterrivalität ist (Adler 1926, nach Seiffge-Krenke 2001, 425). Der Entwicklungs- und Erziehungspsychologe Ulrich Schmidt-Denter bestätigte diese These in seiner Literaturübersicht, worin er beschreibt, dass die Erstgeborenen zu Beginn ein höheres Mass an Zuwendung erhalten, welches jedoch mit der Geburt des zweiten Kindes allmählich schwindet und ab da generell das jüngste Kind bevorzugt wird (vgl. Schmidt-Denter 1988, nach Seiffge-Krenke 2001).

B: „Pascal ärgert mich immer.“

I: „Wie ärgert er dich denn?“

B: „Mama sagt immer ‚willst – willst – willst du einen Bruder oder – willst du eine Schwester?‘ und ich sage, nein, ich möchte nichts.“

I: „Sind denn nur Brüder gemein? Oder sind auch Schwestern gemein?“

C: „Brüder...“

D: „... sind gemein, weil meine beiden Schwestern sind nicht gemein zu mir.“

C: „Mein Bruder ist gemein.“

B: „Dem Pascal muss ich immer alles holen...“

C: „Ja, ich muss ihm auch immer alles... – Jan stiehlt mir manchmal Dinge aus dem Zimmer.“

Medien

Medien haben eine grosse Bedeutung im Leben der Kinder. Die meisten Kinder sind über den letzten Zeichentrickfilm informiert und beteiligen sich begeistert am Gespräch, welches im untenstehenden Beispiel durch eine Fotografie ausgelöst wurde, auf welcher ein Bett mit einem Bettanzug zu sehen war. Auf dem Bettanzug abgebildet war der Schneemann *Olaf* aus dem Film *Frozen*. Die Kinder unterhielten sich kompetent über den Inhalt des Filmes und versetzten uns – die den Film nicht kannten – in eine Art Aussenseiterposition. Als die Kinder das merkten, war das Interesse, uns vom Film zu erzählen und uns über die Abenteuer des Olaf und der Elsa in Kenntnis zu setzen, noch grösser. Es zeigt sich, dass Medien einen gemeinsamen Nenner darstellen und zum Diskutieren und Erzählen anregen. Bereits im Jahre 2000 haben Grüninger und Lindenmann den Medienkonsum von Vorschulkindern untersucht. Durch die erhobenen Daten konnten sie aufzeigen, dass bereits Vorschul Kinder ‚Medienkinder‘ sind. Die tägliche Mediennutzung lag bei 217 Minuten, wovon 1,5 Stunden vor dem Fernseher oder mit Videospiele verbracht wurde (vgl. Grüninger & Lindenmann 2000).

I: „Elsa? Wer ist Elsa?“

C: „Eine Königin, ja Königin. Und (die) kann Magie machen mit den Händen, so (zeigt und bewegt die Hände)

E: „Hmhmbhm Schnee... nicht Magie“

C: „Jaaa wollte ich auch gerade sagen.“

B: „Ich habe mal mit dem Großpapa einen Schneemann gebaut, im Garten.“

C: „Wir haben – wir haben... auch schon mal einen gebaut, eine Karotte rein gesteckt... aber wir hatten ein Holz – für die Arme.“

I: „Und hat der Schneemann dann auch Olaf geheissen?“

C: „Ja, er war einfach ohne Arme.“

I: „Vielleicht hat er ja die Arme schon irgendwo verloren, wenn Olaf, wie ihr erzählt, immer Dinge verliert.“

C: „Ich habe schon geschaut und dann ist er immer...“

B: „Weißt du, das Schneemonster von der Elsa... (Er hat es am) Bein gehalten und dann ist er weggefliegen...“

C: „...und nachher hat's so auf den Kopf und dann sind noch alle anderen geflogen (gestikuliert). Aber er ist dann gleich so – so mit der Nase, schon wieder so, in den Schnee (macht Bewegung nach) gefallen. Ja aber die Anna ist mal so... die Elsa – und dann hat sie die Anna so – dann hat sie gleich weiße Finger bekommen, von der Elsa ist von der Kraft vom Herz getropft.“

Die Vielfältigkeit der Fotos ist bemerkenswert und es zeigt sich eindrücklich, dass *Vielfalt normal* ist, da neben zahlreichen *Gemeinsamkeiten* von Menschen ebenso zahlreiche *Unterschiede* zwischen Menschen vorhanden sind. Die Kinder kamen

– je nach Thema und Foto, mal mehr, mal weniger in ein gemeinsames Gespräch. Längere Dialoge bildeten sich hauptsächlich dort, wo eine von mehreren Kindern geteilte Lebenswelt im Zentrum stand (z.B. ein Film, über den gesprochen wurde, ein Geburtstag, an dem mehrere Kinder anwesend waren, ein Ausflug in den Wald mit dem Kindergarten etc.), oder dort, wo es um Erfahrungen ging, welche mehrere Kinder auf unterschiedliche Weise gemacht haben (z.B. Erlebnisse mit eigenen Haustieren, auf (Zoo-)Ausflügen etc.). Im zweiten Fall waren die Gespräche oftmals auch so, dass Kind A von seinem Hund erzählt, Kind B aufmerksam zuhört und sich dann ins Gespräch einbringt, indem es vom eigenen Haustier erzählt (ohne auf das von A Erzählte konkret einzugehen oder Fragen zu stellen). Abschließend wird das methodische Vorgehen im Feld reflektiert sowie Gelingensbedingungen und Herausforderungen genannt.

4 Reflexion, Gelingensbedingung und Herausforderungen

Folgen wir erneut dem Projektverlauf, können in verschiedenen Bereichen Herausforderungen und Gelingensbedingungen definiert werden.

Zeitliche Ressourcen und internationale Zusammenarbeit

In internationaler Zusammenarbeit stellt die Qualität der Beziehung zu Kooperationspartner*innen eine wesentliche Gelingensbedingung dar. Da Feldeinsätze im Ausland häufig von mehr Zeitdruck belastet sind und unvorhergesehene Begebenheiten das Forschungsvorhaben gefährden können, kommt einer guten Vorbereitung und verlässlichen Ansprechpersonen ein noch zentralerer Stellenwert zu. Ebenfalls ist es vor Ort von Vorteil, wenn eine einheimische Bezugsperson für Fragen vorhanden ist (z.B. wo kann etwas gedruckt oder besorgt werden etc.).

Fotografieren und Selektion der Fotos

Darüber, wie die Selektion der Fotos gehandhabt werden sollte, wurde zu Beginn intensiv reflektiert. Die erste Frage, die sich stellt, ist, inwiefern es Sinn macht die Anzahl der Fotos, die gemacht werden dürfen, zu beschränken bzw. inwiefern dies bereits ein zu großer Eingriff in die Selbstbestimmung der Kinder ist. Werden keine eingrenzenden und strukturierenden Vorgaben gemacht, besteht die Möglichkeit, dass die Kinder eine sehr hohe Anzahl an Fotos produzieren, deren Selektion einige Herausforderungen mit sich bringt. Werden dagegen Vorgaben gemacht, muss überlegt werden, wie so junge Kinder solche Vorgaben einhalten können (z.B. mittels Sticker-Tabelle, was in der praktischen Anwendung auch einige Schwierigkeiten mit sich bringt). Zudem ist nicht auszuschließen, dass die Eltern die Vorgaben kontrollieren und Fotos löschen, damit die Vorgaben eingehalten werden. Die Erfahrungen zeigen, dass gewisse Vorgaben nötig sind (z.B.

fotografieren ungefähr...) und dass diese besser eingehalten werden, wenn die Fotografierphase über einen kürzeren Zeitraum erfolgt. Bei der Selektion der Fotos hat sich gezeigt, dass der Einbezug der Kinder sehr gut erfolgen kann, wenn man im natürlichen Umfeld (wenn möglich gar während der Freispielzeit im Kindergarten) mit den einzelnen Kindern zusammensitzt, alle Fotos durchschaut und in einem zweiten Schritt eine begrenzte Anzahl Lieblingsbilder auswählt (z.B. mit der in Kapitel 2.2.1 genannten *Krönchenfunktion*). In dieser Art der Selektion lässt sich Potential für weitere Forschung vermuten, da die Kinder während dem Betrachten der Fotos oft sehr entspannt und gelöst berichteten und sich teilweise weitere Kinder spontan dazugesellten, zuhörten und Fragen stellten. Gespräche auf diese Weise zu erproben und zu dokumentieren könnte wegweisend sein.

Methodisches Vorgehen, Puppe und Räumlichkeiten

Die Zusammensetzung der Gruppe sowie die Gruppengrösse sind sehr relevant für die Qualität der Gespräche und die Konzentrationsdauer der Kinder. Auch hier stellt sich die Frage, ob die Gruppen willkürlich zusammengestellt werden, oder ob es sinnvoll wäre, die Kindergartenlehrperson beizuziehen, da diese die Kinder gut kennt und sagen kann, wer ‚gut gemeinsam funktioniert‘. Wenn Kinder zusammen sind, die sich ohnehin schon sehr gut kennen, kann es allerdings schwieriger sein, gegenseitig Neues zu erfahren. Es hat sich gezeigt, dass eine durchschnittliche Konzentrationsdauer von ca. 10 Minuten realistisch ist und dass 6 Kinder pro Gruppe bereits relativ viel sind, da die Unruhe tendenziell zunimmt, je grösser die Gruppe und je länger es dauert, bis alle über ihre Fotos berichten können. Um zu verhindern, dass alle Kinder gemeinsam reden oder gar zu zweit über die Fotos tuscheln, während ein anderes Kind laut spricht, kann in Erwägung gezogen werden, nicht allen Kindern gleichzeitig die Fotos auszuhändigen, sondern gestaffelt. Dadurch bündelt sich die Aufmerksamkeit bei einzelnen Bildern. Ein Nachteil dabei ist, dass dadurch weniger Gespräche entstehen, bei denen Kinder ihre Fotos vergleichen.

Wie bereits erwähnt, wurde die Handpuppe in der Schweiz in allen Gesprächen eingesetzt, was auch gut funktionierte und den Kindern Freude bereitete. In Argentinien führte diese jedoch zu sehr viel Ablenkung, weshalb schliesslich die Entscheidung getroffen wurde, die Puppe ausschließlich für den Einsatz in der Einführ- und Abschluss- bzw. Abschiedslektion einzusetzen. Zu ergründen, worin diese unterschiedlichen Reaktionen der Kinder auf die Puppe liegen, wäre ein wichtiges Unterfangen.

Der Ort der Gesprächsführung ist sehr relevant, da ein den Kindern nicht frei zugänglicher oder unbekannter Ort zu sehr viel Ablenkung führen kann, wie es die Situation in Argentinien zeigte (Gesprächsführung in der Bibliothek bzw. im Büro der Schulleiterin). Die Gespräche sollten möglichst in einem den Kindern vertrauten Ort stattfinden.

Verstehensschwierigkeiten und technische Herausforderungen

Sowohl bei der Durchführung, als auch beim Lesen der Interviews, traten Herausforderungen auf. Besonders komplex war teilweise der Umgang mit den Ausdruckweisen der Kinder. Die Kinder waren zweifellos sehr begeistert von dem Projekt und wollten unbedingt ihre Fotos mit ihren Klassenkamerad*innen teilen und etwas darüber erzählen. Jedoch gab es Situationen, wo alle gemeinsam geredet haben und zeitgleich ihre Stimmen erhoben. Dies hat sowohl das genauere Verstehen, als auch das anschliessende Transkribieren der jeweiligen Konversationen erschwert. Im Gegenzug gab es manchmal auch Kinder, welche sich schämten oder langweilten und deshalb zu leise gesprochen haben und auf den Aufnahmen schlecht hörbar sind. Ausserdem haben die Kinder oft von einem Thema zu einem anderen gewechselt, ohne einer *uns* ersichtlichen Logik zu folgen. Infolgedessen ist es zwischenzeitlich schwierig gewesen, ihre Gedanken zu verstehen. Insbesondere in eher unbekanntem Räumlichkeiten war die Unruhe in den Gruppen gross, was sich auch auf die Qualität der Aufnahmen auswirkt. In der Durchführung von Gesprächen in natürlichen Gruppensituationen während dem Kindergartenunterricht hingegen lässt sich Potenzial erkennen.

Wie diese Ausführungen zeigen, können aus den gesammelten Erfahrungen sowohl Gelingensfaktoren als auch erschwerende Faktoren herausgearbeitet werden. Auf der Basis dieser Erkenntnisse und deren kritischer Reflexion kann das methodische Vorgehen optimiert und angepasst werden.

Worin sicherlich Potential gesehen wird, ist in ‚natürlichen‘ Gesprächen, wie sie hier auf spontane Weise im Rahmen der Fotoselektion im Kindergartensetting entstanden sind. Eine Herausforderung diesbezüglich bestünde sicherlich darin, diese spontan entstehenden Erzählungen der Kinder (teilweise in ebenso spontan entstehenden Grüppchen) qualitativ hochwertig und sinnvoll aufzuzeichnen. Ganz grundsätzlich besteht Potential darin, gemeinsam mit Kindern gute Methoden zu erarbeiten, welche den kindlichen Besonderheiten Rechnung tragen. Dahingehend leisten die im Projekt *Gemeinsam Lernen, Vielfalt Leben* gesammelten Erfahrungen und Erkenntnisse einen weiteren Beitrag zu den in diesem Bereich bereits existierenden, dienen als Basis, um weiter in diese Richtung partizipativ zu arbeiten und zu forschen und geben womöglich der einen oder anderen Person Anreize oder Ideen für die eigene Forschung gemeinsam mit Kindern.

Um das Ziel dieses Beitrages, einen praxisnahen Einblick in das partizipative Forschen mit Kindern zu bieten, zu ergänzen, sei auf den Dialog von Butschi & Chabrigill in diesem Band hingewiesen, welcher ebenfalls im Rahmen desselben Projektes entstanden ist und die Feldarbeit in Argentinien aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

Literatur

- Adler, A. (1926): Menschenkenntnis. Kap. 13: Geschwister. Leipzig, 117-124.
- Baacke, D. (1999): Die 0- bis 5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim/Basel.
- Cassels, W., White, N., Gee, N., Hughes, C. (2017): „One of the family? Measuring young adolescents' relationships with pets and siblings. In: Journal of Applied Developmental Psychology.
- Grüniger, C., Lindemann, F. (2000). Vorschulkinder und Medien. Opladen.
- Habermas, T. (1999). *Geliebte Objekte* (Lizenzausg.). Suhrkamp.
- Hoppe, M. J., Wells, E. A., Morrison, D. M., Gillmore, M. R. & Wildson, A. (1995): Using Focus Groups to discuss sensitive topics with children. *Evaluation Review*, 19(1), 102-114.
- Kasten, H. (1998): Geschwisterbeziehungen im Lebenslauf. In: Wagner, M. & Schütze, Y. (Hrsg.): *Verwandtschaft. Sozialwissenschaftliche Beiträge zu einem vernachlässigten Thema*. Stuttgart, 147-161.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. & Britten, N. (2002): Hearing Children's voices: methodological issues in conducting focus groups with children aged 7-11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5-20.
- Rhodes, S.D., Hergenrather, K.C., Wilkin, A.M. & Jolly, C. (2008): Visions and voices: Indigent persons living with HIV in the southern United States use photovoice to create knowledge, develop partnerships, and take action. *Health Promotion Practice*, 9(2), 159-169.
- Schmidt-Denter, U. (1988): *Soziale Entwicklung*. München/Weinheim.
- Seiffge-Krenke, I. (2001). Geschwisterbeziehungen zwischen Individuation und Verbundenheit im Versuch einer Konzeptualisierung. 421-439.
- Unger, H. von, (2014): *Partizipative Forschung. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden.
- Vaughn, S., Schumm, J. S. & Sinagub, J. (1996): *Focus Group Interviews in Education and Psychology*. London/Thousand Oaks/New Dehli.
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997): Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.

Corinne Butschi und Guillermina Chabrillon

Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen. Ein Dialog

1 Rahmung und Verortung des Projektes

Im Rahmen des vom Stifterverband der deutschen Wissenschaft (Leopold-Klinge-Stiftung) finanziell unterstützten Forschungsprojektes *Gemeinsam Lernen, Vielfalt Leben* (vgl. auch Beitrag *Kamerakids: Forschen mit Photovoice* in diesem Band), konnten interessante Erfahrungen in internationaler Zusammenarbeit gesammelt werden.

Das Ziel des Projektes war es, gemeinsam mit Kindern im Vorschulalter partizipativ das Thema Vielfalt aus Kinderperspektive zu erforschen und mittels der Photovoice-Methode die 4- bis 6-jährigen Kinder aus Kindergarteninstitutionen in der Schweiz und in Argentinien in den Prozess des Forschens einzubeziehen. Der Projektzeitraum erstreckte sich über 3 Jahre, wobei die Feldarbeiten in Argentinien im Oktober 2017 stattgefunden haben.

Die Erfahrung, im intertationalen Kontext zu forschen, war und ist sehr bereichernd für alle Beteiligten, weshalb die Idee entstand, die Sichtweisen von den am Forschungsprojekt beteiligten Vertreter*innen beider Länder in einem Dialog niederzuschreiben. Dies gewährt Außenstehenden einen Einblick in die Praxis intertationaler Zusammenarbeit. Der im Original in Spanisch geführte Dialog wurde von C. Butschi für diesen Band ins Deutsche übersetzt.

Die Idee einer internationalen Zusammenarbeit entwickelte sich zu Beginn des Projektes aufgrund dessen, dass das Projekt sich zum Ziel setzte, die Vielfalt von Menschen, bzw. die Vielfalt von Kinderperspektiven auf ihr eigenes Leben einzufangen. Der Gedanke, dies über die Landesgrenze der Schweiz hinaus auszuweiten, war ein Gedanke, der für das Team hochmotivierend wirkte. Das Wissen, dass Bildung und Erziehung fundamental sind im Zusammenhang mit der Sensibilisierung der Kinder in Bezug auf die Akzeptanz der Vielfältigkeit der in dieser Welt existierender Daseinsformen, aber auch für das Formen des Bewusstseins darüber, dass es sehr viele verschiedene Möglichkeiten der Lebensführung, sehr unterschiedliche Bedürfnisse, verschiedene Sprachen und unterschiedliche Arten zu sprechen und zu denken, auch aber unterschiedliche Vorlieben in Bezug auf

Tätigkeiten oder Nahrung gibt, gibt Anlass dazu, solch wichtige Themen bereits auf der Kindergartenstufe aufzugreifen und altersgerecht zu thematisieren. Toleranz und Akzeptanz gegenüber anderen Arten des Seins, des Aussehens und des Denkens sollten bereits in frühen Jahren gefördert werden. Es sind Meilensteine auf dem Weg zu einem (institutionellen) Zusammenleben mit weniger Diskriminierung und zu einem Verständnis dafür, dass eben *Vielfalt normal* ist und niemand aufgrund seines Auftretens, Sprechens oder Erscheinungsbildes (z.B. wegen einer körperlichen Einschränkung) abgelehnt werden muss.

Das Interesse dieses Projektes ist es, die Sichtweisen der einzelnen Kinder auf jene Dinge, die ihnen aus subjektiver Perspektive wichtig sind, einzufangen. Daraus soll schlussendlich ein Memory entstehen, welches es ermöglicht, mittels verschiedener Fragen mit Kindern unterschiedlicher Altersgruppen – insbesondere auch mit Kindern im Vorschulalter – das Thema *Vielfalt* aufzugreifen.

1.1 Das Projekt und seine Umsetzung – ein Briefwechsel

Die Idee, Kindergärten aus Argentinien ins Projekt einzubeziehen entstand, weil ich mich dem Land sehr verbunden fühle, da ich selber während mehreren Aufenhalten dort bereits viele interessante Erfahrungen sammeln durfte. Der dabei wahrscheinlich prägendste Aufenthalt für mich war das *Austauschjahr* während dem ich als 16- bzw. 17-Jährige ein Jahr lang in einer argentinischen Familie gelebt habe und mit meinen 'Gastschwestern' zur Schule gegangen bin. Aufgrund vieler guter Kontakte und der Verbindung zum Land war für mich naheliegend, den Schritt zu wagen, ebenfalls argentinische Kindergärten für die Teilnahme zu gewinnen. Zu erwähnen gilt, dass die Durchführung und Umsetzung keineswegs so reibungslos hätte funktionieren können, wenn ich nicht zahlreiche Personen vor Ort gehabt hätte, die mich bei dem Vorhaben unterstützt haben. Namentlich ist dies insbesondere Guillermina Chabrillon, die vor Ort einen unheimlich großen organisatorischen Beitrag geleistet, den Kontakt zu den teilnehmenden Institutionen aufgebaut und die Elterninformationsanlässe durchgeführt hat, so dass alles geegnet war und einer direkten Umsetzung nichts mehr im Wege stand. Der folgende Dialog wird unsere beiden Sichtweisen und Gedanken auf das Projekt und dessen Umsetzung verdeutlichen. Andererseits sei hier auch jenen Personen, die uns mit Rat und Tat zur Seite gestanden haben, großer Dank ausgesprochen. Insbesondere der Familie Taparí, die hier ebenfalls namentlich erwähnt werden soll, da sie uns für die Zeit des Feldeinsatzes eine Wohnung zur Verfügung stellte sowie den Zugang zu privatem Internet ermöglichte. Es kam alsdann der Tag, an dem wir mit 15 kinderfreundlichen Digitalkameras in unterschiedlichen Farben in die Provinz Entre Ríos reisten, um gemeinsam mit den Kindern zu forschen.

C: Liebe Guille. Jetzt ist der Einsatz in Argentinien bereits seit einiger Zeit Geschichte und es bleiben viele interessante Eindrücke. Ich habe die Zeit in sehr guter Erinnerung.

Ebenso interessiere ich mich sehr für die Erfahrungen, die du während der Umsetzung dieses Projektes gemacht hast. Ich wüsste gerne, wie das gesamte Projekt aus deiner Perspektive gelaufen ist, zumal du in intensivem Kontakt zu den Eltern, den Kindergartenlehrpersonen und den beiden Direktorinnen der zwei teilnehmenden Institutionen gestanden hast. Zudem bin ich mir sehr bewusst, dass du auch eine kulturvermittelnde Rolle eingenommen hast, was ich als zentrale Gelingensbedingung für die Durchführung des Projektes erachte. Ich denke, die Durchführung des Projektes (v.a. in diesem kurzen Zeitraum, in dem wir vor Ort haben sein können), wäre ohne deine intensive Mitarbeit nicht realisierbar gewesen. Klar, ich hatte – als ich dich zum ersten Mal angefragt hatte – viele Hoffnungen, etwas Neues zu machen und wertvolle Erfahrungen zu sammeln. Die Motivation lag auch darin, zusammen mit dir etwas zu erarbeiten und gemeinsam mit Vorschulkindern zu forschen. Aber natürlich begleiteten mich während dieser Zeit auch unzählige Fragen und gewisse Gefühle des Unbehagens... Würden wir Kindergärten finden, die sich zur Teilnahme bereiterklären? Und wenn ja, würden dann die Eltern zusagen? Würde ich das alles meistern können, dazu noch auf Spanisch? Denn auch wenn ich die spanische Sprache gut beherrsche, ist und bleibt es eine Fremdsprache für mich. Und wie würde ich mit so viel technischem Material reisen, ohne wenn möglich noch Probleme am Zoll zu bekommen? Etwas ironisch formuliert stand am Anfang eine Idee, die von unzähligen Fragezeichen erdrückt zu werden bedroht war, und da gab mir das Wissen, dass ich dich als verlässliche, vertrauliche und kompetente Projektpartnerin in Argentinien habe, sehr viel Zuversicht, dass die Fragezeichen in gemeinsamer Bearbeitung bald zu Ausrufezeichen würden. Ich denke, verlässliche und vertrauliche Kontakte zu haben, ist das Geheimnis für eine erfolgreiche Umsetzung eines Projektes in internationaler Zusammenarbeit. Denn bei grossen Distanzen ist eine funktionierende Kommunikation und ein guter, terminlich verlässlicher Arbeitsrhythmus essentiell.

G: Liebe Corinne. Ja, ich erinnere mich, als du mir zum ersten mal davon erzählt hast, dass du an der Universität in Zürich arbeitest und die Möglichkeit bestehe, Kinder aus Argentinien ins Projekt einzubeziehen, war ich glücklich, weil ich merkte, dass du daran Freude hast und auch deine eigenen Ideen umsetzen und deine Erfahrungen einfließen lassen werden kannst und so das Projekt auf unser Land ausweiten. Und als du mir dann noch erzählt hast, dass es sich dabei im Kern um das Thema Bildung und Vielfalt bzw. auch Interkulturalität handelt, war mein Enthusiasmus geweckt, weil es Themen meines tiefsten Interesses sind.

Du hast mich gefragt, ob ich bereit wäre, im Projekt zu kollaborieren und mindestens mal abzuklären, wie die Chancen hier vor Ort für eine Umsetzung sind und – ohne zu zweifeln oder vorest etwas abzuklären – habe ich dir gesagt, dass die Möglichkeit zur Umsetzung bestehe. Ich war mir sicher, dass dies machbar sei und dass ich schnell

zwei Kindergärten dafür begeistern können werde. Es war für mich sehr spannend und ich wollte dieses Vorhaben unbedingt umsetzen.

Du hast mich dann gefragt, ob ich Kontakt zu Kindergärten herstellen könnte, die sich für eine Teilnahme interessieren könnten und diese Frage habe ich natürlich gleich bejaht, da für mich klar war, dass ich dir dabei mit grosser Freude helfen würde.

In meinem Kopf begann sich alles zu drehen, wir in Argentinien würden sagen, 'mein Kopfging auf 1000'. Die Gedanken kreisten um Institutionen und schnell kamen mir drei potentielle Kindergärten in den Sinn, denen ich das Projekt schmackhaft machen und eine Teilnahme vorschlagen könnte. Ich war mir schon ziemlich sicher, dass das klappen würde. Ein Kindergarten war jener, den einige Jahre zuvor unsere Tochter besuchte, der an jener Schule angegliedert ist, die unsere Tochter aktuell besucht. Es ist ein sehr offener Kindergarten mit vielfältigen Aktivitäten und ich hatte und habe stets eine sehr gute Beziehung zu den Mitarbeitenden. Ein zweiter Kindergarten, den ich gleich in Erwägung zog, ist einer der in der Nähe unseres Zuhauses liegt, und in dem gar eine Nachbarin als Kindergärtnerin arbeitet. Ein dritter Kindergarten war dann – so hast du mir mitgeteilt – nicht mehr nötig.

Fern davon, dass ich bereits vor dem Projekt zu beiden mir als erstes in den Sinn gekommenen Institutionen Kontakt hatte, dachte ich mir, dass es gerade für den Aspekt der Vielfalt und das Vorhaben, verschiedenste Kinderperspektiven einzufangen, spannend sein könnte, möglichst unterschiedliche Institutionen zu haben. So entschied ich mich, konkret Kontakt zu suchen und das Projekt vorzustellen. Es handelte sich dabei um den Kindergarten 'El Buen Pastor', der an einer halbprivaten katholischen Schule angegliedert ist, und den Kindergarten 'General Belgrano', welcher an einer öffentlichen, unentgeltlichen Schule angegliedert ist.

Der zweite Gedanke, der diese Wahl bestätigte, war der logistische Aspekt; Die Tatsache, dass die Kinder am einen Kindergarten jeweils morgens unterrichtet würden und am anderen jeweils nachmittags, würde vieles erleichtern. Und das hat ja dann die Umsetzung des Projektes auch bestätigt, da du dadurch die Möglichkeit hattest, an einem Tag immer beide Kindergärten zu besuchen, den einen morgens, den anderen nachmittags. So musstest du mit keinerlei Überlappungen der Studienpläne kämpfen.

C: Es ist spannend, wenn du mir aus deiner Perspektive schreibst. Und ja, so werde ich mir nochmals richtig bewusst, wie wertvoll deine Mitarbeit war. Denn viele Aspekte wären bei mir – aufgrund von fehlendem Bewusstsein oder schlechtem Unwissen – untergegangen. Gerade dieser für die Umsetzung ganz zentrale Aspekt der 'Logistik'. In der Schweiz ist das unüblich, dass an gewissen Kindergärten jeweils morgens, an anderen jeweils nachmittags unterrichtet wird. Folglich hätte ich an solcherlei kaum

gedacht, was dann sicherlich alles verkompliziert hätte. Es sind oftmals kleine landes-spezifische kulturelle oder organisatorische Unterschiede, derer man sich nicht bewusst ist und die dann alles auf den Kopf stellen können. Auch die Tatsache, dass der Unterricht in Argentinien quasi still steht, sobald es regnet, habe ich – obschon ich das ja eigentlich aufgrund meiner eigenen Schulerfahrungen im Land gewusst hätte – völlig ausgeklammert, weil das bei uns sehr unüblich ist. Das hat uns am Anfang dann ganz schön ins ‘Trudeln’ gebracht, als es schon am zweiten Schulbesuchstag regnete und ich meinen sauberlich ausgearbeiteten Einsatzplan bereits bei Seite legen konnte und die Spontanität und Flexibilität gefragt war. Dazu kamen dann noch ein Feiertag und die politischen Wahlen, die jeweils in den Schulhäusern statt finden, weshalb dann am darauffolgenden Montag die Schulen aufgrund von Reinigungsarbeiten geschlossen bleiben. Alles Ereignisse, die bei der Planung unberücksichtigt blieben und das Vorhaben zu einem wahrlichen Abenteuer werden liessen, zumal wir gesamthaft vor Ort bloß einen Monat Zeit hatten. Um solche Dinge dann zu verstehen und schnelle Lösungen zu finden, ist es wirklich sehr wertvoll, wenn man diesen interkulturellen Austausch und zwei Perspektiven auf die Sache hat.

Mich würde interessieren, was deine anfänglichen Gedanken waren. Hattest du Hoffnungen oder Zweifel, was die Realisierung betraf?

G: Zweifel hatte ich nicht wirklich. Ich hatte grosses Vertrauen, dass das Projekt bei den hiesigen Kindergärten auf Interesse stossen würde, insbesondere auch deshalb, weil ich zu beiden Institutionen – natürlich zu jener, in welcher meine Tochter unterrichtet wurde noch verstärkt – einen sehr guten Kontakt pflege und einen großen Teil der Mitarbeitenden kennen. Ebenso bin ich für sie keine Unbekannte und sie wissen Bescheid über meine Tätigkeiten in den Bereichen Interkulturalität, Bildung und internationale Forschung. Dadurch erhoffte ich mir natürlich, dass sie sich für das interessante Thema begeistern können und dass die Tatsache, dass ich in diesem Projekt mitarbeite, Vertrauen schaffen würde. Und schlussendlich vertraute ich auch darauf, dass meine Erfahrungen ausreichen würden, um in Anbetracht des vorhandenen Rahmens (z.B. zeitlich) und der gegebenen Möglichkeiten meine Ideen und Pläne zu realisieren.

Nein, ich hatte keine Ängste oder Bedenken. Ich glaubte fest daran, dass die Eltern der Kinder sich dafür begeistern würden, dass ihr Kind an einem internationalen Projekt teilnehmen kann. Daran, dass die Eltern die Teilnahme ihres Kindes womöglich verneinen könnten, habe ich gar nie gedacht. Für mich war von Beginn an klar, dass die meisten mit Freude zusage würden.

C: Und wie hast du es erlebt, in Argentinien den Feldzugang zu organisieren und die verschiedenen Kontakte aufzubauen? War es schlussendlich schwierig, den Kontakt zu den Institutionen und den Eltern zu finden?

G: Also als erstes habe ich mich an die Schule Monseñor Rösch 'El Buen Pastor' gewendet. Es ist mir schnell gelungen, mich mit der Schulleiterin (la directora) zusammenzusetzen und ihr das Projekt vorzustellen und ihr zu erklären, dass das Forschungsprojekt von dir, meiner Freundin, im Rahmen deiner Mitarbeit an der Universität Zürich durchgeführt würde. Da das Gespräch von Interesse war, war auch die stellvertretende Schulleiterin (la vicedirectora) anwesend. Ich habe ihnen alles sehr ausführlich erklärt und die Möglichkeit gegeben, Fragen zu stellen. Vor allem habe ich klar kommuniziert, dass es sich um ein 'richtiges' und seriöses Forschungsprojekt handeln wird, welches in der Schweiz und in Argentinien professionell organisiert und mit der Mitwirkung von Kindern aus beiden Ländern durchgeführt wird. Ja klar, da ich dich gut kenne, konnte ich es natürlich auch nicht lassen zu erzählen, was du hier alles schon gemacht hast, wie lange du hier gelebt hast, dass du gut Spanisch sprichst und wie menschlich, offen und sympathisch du bist. Eigenschaften, die eben wichtig sind, wenn man auf diese Weise arbeiten möchte. Ich sagte, dass ich für dich und dein Vorhaben die Hand ins Feuer ('ponía las manos en el fuego') legen würde. Schliesslich besprachen sie das Vorhaben mit dem gesetzlichen Vertreter der Schule (einem Priester), welcher mit einer Teilnahme einverstanden war.

Währenddem habe ich dann auch mit meiner Nachbarin Cristina gesprochen. Wir sind zwar nicht sehr eng befreundet, kennen uns aber relativ gut und respektieren einander sehr. Ich fragte sie, in welchem Kindergarten bzw. auf welcher Stufe sie unterrichtet und natürlich war es für mich eine sehr schöne Überraschung, als sie mir erzählte, dass sie bei den 5-jährigen unterrichtet ('la sala de cinco'), im Kindergarten 'General Belgrano'. Sie erklärte mir dann, dass sie erst im selben Jahr an der besagten Schule zu arbeiten begonnen habe und somit noch nicht sehr lange dort arbeite. Diese Aussage liess dann bei mir etwas Zweifel aufkommen, da ich nicht wusste, ob die Schule bzw. die dort Arbeitenden (z.Bsp. die Schulleiterin) schon genug Vertrauen in Cristina haben würden, um sie mit 'ihren' Kindern am Projekt teilnehmen zu lassen. Ich habe sie dann darum gebeten, für mich den Kontakt zur Schulleiterin herzustellen und einen Besprechungstermin zu vereinbaren. Wenige Tage später durfte ich mich mit der stellvertretenden Schulleiterin ('la vicedirectora') treffen. Wir kannten uns nicht. Ich habe ihr alles erklärt und zu meiner Freude hatte sich Cristina bereits mit ihr über das Projekt unterhalten und bekundet, dass sie gerne partizipieren würde. Die stellvertretende Schulleiterin interessierte sich für das Projekt und war damit einverstanden, sich über die Möglichkeit einer Teilnahme mit der Schulleiterin ('la directora') auszutauschen. Gross war meine Überraschung, also ich das Büro verlassen wollte und im selben Augenblick die Schulleiterin eintrat und ich feststellte, dass ich diese relativ gut kenne. Sie ist die Ehefrau eines ehemaligen Schülers meines Ehemanns (mein Ehemann ist Tennislehrer). Die Welt ist manchmal so klein! Sie freute sich riesig, mich nach Langem wieder einmal zu sehen und war sichtlich nicht weniger überrascht als ich. Erstaunt wendete sie sich ihrer Stellvertreterin zu und fragte, "war das Treffen mit

Guillermina?“ („era con Guillermina?“). Aber ja! Und so war die Zusage eigentlich schon gemacht und wir verblieben, uns zu dritt erneut zusammensetzen, um die letzten Details zu besprechen. Zu jenem Zeitpunkt fehlte noch ein knapper Monat, nein, eher weniger, bis zur Projektumsetzung.

Dann besuchte ich erneut die erste Schule ‘El buen Pastor’ und ich wurde der Kindergärtnerin Milagros vorgestellt, welche gemeinsam mit ‘ihren Kindern’ mit Freude am Projekt partizipieren würde. So konnte ich mich mit ihr unterhalten und Konkretes besprechen.

Ich habe vorgeschlagen, einen Infoanlass für die Eltern im Kindergarten zu organisieren, was sie sogleich eine gute Idee fand.

C: Schön, was du erzählst! Manchmal gibt es ja wahrlich lustige Zufälle, die Gold wert sind. Du weisst ja gar nicht, wie ich deinen Aufwand und deine Hilfe schätze und geschätzt habe! All diese Absprachen wären aus der Schweiz viel komplizierter – wenn denn überhaupt realisierbar – gewesen. Das hätte alles per Mail, Telefon oder Skype passieren müssen... Und ich glaube, gerade wenn dich die Menschen schon kennen, gibt das viele Pluspunkte, weil generell schon eine Atmosphäre des Vertrauens vorhanden ist. Ganz anders, als wenn jemand Fremder per Telefon Kontakt aufnimmt. Und wenn man dann die Eltern trifft, dann ist auch schon eine Vertrauensbasis da, welche über die Kindergartenlehrperson als Bindeglied hergestellt wird. Ich denke, das war auch sehr positiv bei den Infoblättern und Einverständniserklärungen, die ich dir gesendet habe, dass da eben eine argentinische Kontakt- und Ansprechperson aufgeführt war, deren Namen sie womöglich kennen (die Welt ist ja wirklich manchmal klein) und die auch ganz in der Nähe wohnt. Auch, dass du die Blätter dann noch den örtlichen Standards angepasst hast (z.B. das Schulemblem zugefügt), hatte sicherlich einen positiven Einfluss, da somit das Format auch nicht fremd wirkte. Ansonsten, das glaube ich gemerkt zu haben, sind auch häufig Berührungängste vorhanden, sobald etwas fremd wirkt. Bei den Erwachsenen, meine ich. Bei den Kindern gar nicht, ganz im Gegenteil, das hat man ja gesehen, als wir – Lukas, der mich als technischer Assistent begleitete, und ich - gebeten wurden, eine Ansprache im Schulhof zu halten – zunächst auf Schweizerdeutsch (die Kinder interessierten sich sehr für die ihnen so fremde Sprache) dann übersetzt ins Spanische. Alle Kinder waren sehr interessiert, wollten Fragen stellen, Dinge über die Schweiz erfahren und am Schluss, als die Kinder nach Hause durften, wollten uns gar alle 200 Schüler* innen persönlich per Wangenküsschen verabschieden. Das war unheimlich berührend und die Wärme der argentinischen Kultur fasziniert mich stets auf's Neue. Also wir waren vom ersten Tag an keine ‘Fremden’ mehr in der Schule, wir waren Lukas und Corinne, wurden von Weitem mit Namen gerufen, winkend oder eben per Wangenkuss empfangen, fühlten uns wohl und willkommen. Aber jetzt interessiert mich doch noch

sehr, wie denn die Eltern reagiert haben, als du den Infoanlass organisiert und ihnen vom internationalen Projekt erzählt hast. Äußerten sie Bedenken?

G: Ihre Reaktion war sehr positiv. Am Anfang waren sie überrascht, jedoch auch sehr neugierig. Ich habe eine Power Point Präsentation vorbereitet mit den Infos, die du mir über das Projekt zukommen lassen hast. Und ganz am Anfang dieser Präsentation habe ich Fotos von uns beiden gezeigt, aus dem Jahr, als ich dich in der Schweiz besucht hatte. Du hattest ja damals in der Waldspielgruppe gearbeitet und davon habe ich auch ein paar Fotos gezeigt und den Eltern dabei über deine Arbeit mit den Kindern berichtet. Ich habe gedacht, es wäre sinnvoll, ihnen einen Einblick in einen Ausschnitt dieser Lebenswelt von Kindern aus der Schweiz zu zeigen. Sie waren fasziniert, gerade eben auch, weil eine Waldspielgruppe hier undenkbar wäre. Die Eltern konnten nicht glauben, dass ihr mit so kleinen Kindern bei jedem Wetter, bei Kälte, Regen und Schnee in den Wald geht. Sie waren so überrascht, wie ich damals überrascht war, als ich dich begleitet hatte und dich so blöd fragte, wo ihr dann mit den Kindern im Winter seid, worauf du mir geantwortet hast, dass ihr grundsätzlich immer in den Wald geht. Aber die Eltern waren auch sehr interessiert und begeistert und ich denke, genau dieses Bewusstmachen, wie unterschiedlich Kindheiten in verschiedenen Ländern sein können, hat ganz fest das Interesse am Thema allgemein und am Projekt im Spezifischen geweckt.

Dem gegenüber stand dann die Situation, dass sich am Tag der Infoveranstaltung am Kindergarten Monseñor Rösch - kurz vor Beginn der Veranstaltung - ein schrecklicher sintflutartiger Regen ergoss, was bedeutete, dass schlussendlich vielleicht etwa ein Drittel der Eltern anwesend war. Das war dann sehr schade, denn ich bin davon überzeugt, dass wahrscheinlich 100% der Eltern einer Teilnahme zugestimmt hätten, wenn sie mir zugehört und mich bzw. die Präsentation gesehen hätten. Denn man überträgt die Begeisterung, die Berufung, auch die Ernsthaftigkeit. Es ist ja nicht dasselbe, wenn du es einfach von anderen erzählt bekommst oder quasi aus erster Hand. Eine anwesende Mutter, die ganz vorne gesessen hatte und sagte, sie sei die Delegierte der Gruppe der Eltern, machte Fotos von der Präsentation. Mit viel Enthusiasmus erklärte sie, dass sie diese Fotos per WhatsApp in der Elterngruppe teilen würde (mit den Müttern, würde ich sagen, in grosser Mehrheit, denn Väter waren kaum anwesend). Es gilt zu beachten, dass diese Mutter eine hochrangige Forscherin ist und an derselben Universität arbeitet wie ich. Daher kennt sie einerseits mich, andererseits kennt sie sich auch mit Forschung auf globaler Ebene aus. Ich war natürlich sehr glücklich und begeistert, sie in der Elterngruppe zu haben, da sich ihr Enthusiasmus somit vielleicht auf die Gruppe übertragen würde. Ich war zuversichtlich, dass die Tatsache, dass eben genau diese Mutter vom Projekt begeistert war, die anderen Eltern in ihren Entscheidungen positiv beeinflussen würde, da solcherlei ja auch Sicherheit gibt (jemand der den 'Durchblick' hat, findet es gut). Den an der Präsentation Anwesenden gefiel alsdann der Gedanke

an eine Teilnahme ihrer Kinder. Des Weiteren zeigten sich die Eltern sehr überrascht, als ich berichtete, dass die Universität Zürich den Kindern Digitalkameras ausleihen werde. Sie sagten, dass ihre Kinder das lieben würden, gleichzeitig fürchteten sie jedoch, dass die Kameras kaputt gehen könnten.

Spannend war, dass die Reaktion der Eltern an beiden Kindergärten exakt gleich ausfiel. Am Kindergarten Belgrano waren sie ebenfalls aufgeregt und begeistert, dass eben genau die Gruppe ihrer Kinder die auserwählte war. Der einzige Unterschied war die massive (fast vollständige) Übereinstimmung der Mütter, was die Zusage zur Teilnahme betraf.

C: Das ist wirklich spannend. Ich erinnere mich auch daran, dass einige Mütter mir ganz zu Beginn des Feldeinsatzes noch ein paar kritische Fragen stellten. Zumeist Dinge, die du jetzt auch erzählt hast. Zum Beispiel die Frage, ob sie – im Falle einer Beschädigung – die Kamera ersetzen müssten. Diese Frage schien einige Eltern sehr zu beschäftigen und war, so glaube ich es gesprürt zu haben, auch ein Grund für Zweifel daran, ob sie ihr Kind auch wirklich teilhaben lassen wollen. Ich versicherte dann, dass wir uns dieses Risikos, dass eine Kamera Schaden nehmen könnte, bewusst seien, und dass das dann quasi unter 'Berufsunfall' fallen würde und sie die Kamera nicht ersetzen müssten. Auch beruhigte ich sie, indem ich erklärte, dass es sich um kinder- bzw. bedienfreundliche Kameras handle, welche auch sehr robust seien. Wir haben uns zu Beginn des Projektes für Kameras entschieden, welche – gemäss Hersteller – 2 m Stürzte problemlos überleben sollten und sogar unter Wasser eingesetzt werden könnten. Ein weiteres Bedenken, das geäußert wurde, war die Annahme, dass es sich beim Projekt um eine sozioökonomische Vergleichsstudie handeln könnte, bei der dann die Aufwuchsbedingungen der Kinder in der Schweiz mit jenen der Kinder aus Argentinien verglichen würden. In diesem Fall hätten mehrere Eltern einer Teilnahme nicht gerne zugestimmt. Aber auch dieses Bedenken konnte ich beseitigen, indem ich Ihnen erneut das Projektvorhaben erklärte. Zudem – das finde ich jetzt am Schluss so spannend – kann man die Fotos nur in einzelnen Fällen den Ländern zuordnen, da anscheinend vielen Kindern ähnliche Dinge wichtig sind.

Also die Eltern haben Grösstenteils positiv reagiert. Wie war die Reaktion bei den Schulleiterinnen der beiden Institutionen?

G: Also grundsätzlich kann ich sagen, dass sowohl die Reaktion der Schulleiterinnen als auch der Kindergärtnerinnen ganz ähnlich ausfiel wie jene der Eltern. Sie haben das Ganze auch als 'Ehre' oder 'Privileg' empfunden, dass eben gerade die Kinder ihrer Institution partizipieren können. Es schien mir gar so, dass sie sich dabei wichtig fühlten.

Dazu gilt zu erwähnen, dass die Schweiz weltweit und auch hier als 'erste Welt', in der 'alles perfekt' ist usw. wahrgenommen wird - was denn auch die von dir erwähnten Bedenken, dass das Projekt eine sozioökonomische Vergleichsstudie sein könnte, erklärt, weil: Wer möchte sich schon mit einem 'so perfekten Land' vergleichen? Und die Tatsache, dass die Kinder eben gerade an einem Projekt aus der Schweiz teilhaben können, war schon ein grosser Pluspunkt. Ich bin mir sicher, dass sich die Beteiligten mit einer Zusage zur Teilnahme schwerer getan hätten, wenn du aus einem asiatischen, afrikanischen oder lateinamerikanischen Entwicklungsland gekommen wärest. Sie wären nicht so begeistert gewesen, denke ich.

Es hat allen gefallen, als ich erzählt habe, dass das Projekt auch mit Kindern aus der Schweiz durchgeführt werde, und dass das Projekt neben der Universität Zürich von einer deutschen Stiftung finanziell getragen werde.

Es schien ihnen auch seriös, dass ich ihnen die Einverständniserklärung erläuterte und verteilte, damit sie sich in Ruhe darüber Gedanken machen und dann per Unterschrift zusagen konnten.

Was mich zu Beginn erstaunte, war, dass die Einverständniserklärung nur die Unterschrift eines Elternteils erforderte. In Argentinien wird die elterliche Gewalt geteilt und erfordert immer die Unterschrift von beiden Eltern, mit Ausnahme von etwas Unwichtigem. Daher erschien es mir wichtig, die Unterschrift beider Elternteile anzufordern und ich ergänzte das Einverständnisformular.

*C: Ah siehst du, da haben wir schon wieder so einen Punkt, an dem sich eine Projektumsetzung erschweren könnte. Denn in der Schweiz reicht es in der Regel, wenn ein Elternteil unterschreibt. Bei solchen Dingen ist es sehr viel wert, wenn ein internationales Projekt auch von internationalen Kooperationspartner*innen getragen wird. Deine Rolle war neben der Projektimplementierung auch sehr kulturvermittelnd. Und das ist natürlich Gold wert, zumal es auch Missverständnisse aus dem Weg räumt, die sich im schlimmsten Fall negativ auf die Situation auswirken könnten. Ja, es gab noch die eine oder andere Situation, in der du eine kulturvermittelnde Rolle eingenommen hast. Auch das Thema mit den Filmaufzeichnungen. Da verlangte man an der einen Schule plötzlich, dass wir die Aufnahmen löschen sollten, aus Datenschutzgründen. Zum Glück haben sie sich dann kurze Zeit später intern wieder darauf geeinigt, dass das Filmen ok sei. Wenn ich mich recht erinnere, hast da auch du noch das Gespräch gesucht. Haben sich die Kindergartenlehrpersonen zum Projekt und dessen Durchführung geäussert?*

G: Ah, gut, dass du das fragst. Ich habe nämlich diesebezüglich Cristina Díaz Vélez, die am Kindergarten 'Belgrano' unterrichtet, darum gebeten, mir einige Fragen zu

beantworten. Um Ihr die Möglichkeit zu geben, ihre Meinung frei zu äussern, habe ich ihr nach mehr als einem Jahr in schriftlicher Form einige offene Fragen gestellt, die als Anreize für die Mobilisierung ihrer Erinnerungen dienen sollten. Ich bekam ihre Antworten als Tonspur auf Audio und werde diese hier schriftlich wiedergeben:

Cri: Es war eine sehr schöne Erfahrung. Ich hatte nie zuvor mit ‚chicos‘ aus anderen Ländern gearbeitet (‚chicos‘ bedeutet wörtlich ‚Kinder‘, diese Expression wird in Argentinien auch für junge Erwachsenen oft verwendet, Cristina bezieht sich hier auf Lukas und Corinne). In gewisser Weise war die Teilnahme am Projekt zu Beginn eine Herausforderung für mich, weil ich mir auch nie gedacht hatte, an einem solchen teilzunehmen. Der Vorschlag hat mich jedoch angenehm überrascht. Glücklicherweise öffneten sich für mich in dieser Schule (Belgrano) die Türen, um mich mit ‚meinen‘ Kindern an diesem Projekt zu beteiligen. Die Kindergartenkinder empfingen Lukas und Corinne mit viel Enthusiasmus und zeigten bereits am ersten Tag viel Wärme. Wir waren alle sehr überrascht, ich war sehr überrascht, ab der Handpuppe - ich erinnere mich nicht mehr an ihren Namen - welche von Corinne sehr gelungen gehandhabt und gespielt wurde. Die Puppe erfüllte ihren Zweck, die Kinder zu begeistern, hervorragend. Ja, es kam gar so weit, dass ich Corinne's Anwesenheit nicht mehr wahrnahm und nur noch die Handpuppe ansah. Dasselbe passierte mit den Kindern. Sie waren so begeistert! Mit der Puppe wurde sehr viel Aufmerksamkeit erregt.

Die Anwesenheit von Corinne und Lukas war sehr angenehm, darüber hinaus sprachen sie eine andere Sprache, sie sprachen anders, als wir es gewohnt waren, womit sie ebenfalls viel Aufmerksamkeit bei den Kindern auslösten. Die Kinder wollten ständig, dass Wörter oder Sätze übersetzt wurden.

Das Projekt war von Beginn an gut organisiert, auch das Thema der Fotos und der Kameras. Sie hatten da ein gut funktionierendes System, damit die Fotos der Kinder auch ja nicht durcheinander kommen konnten. Die Zusammenarbeit war reibungslos und so gut ins Klassen- und Unterrichtsgeschehen integriert, dass sie meinen Lehrauftrag an den Tagen ihrer Anwesenheit nicht tangiert oder behindert haben. Gemeinsam haben wir am ersten Tag einen Zeitplan ausgearbeitet, an dem sie sich dann bei der Projektumsetzung orientiert haben. So wusste ich immer, an welchen Tagen zu welchen Zeiten die beiden kommen würden und welche Kinder sich dann aktiv beteiligen würden.

Ich erinnere mich, am ersten Tag stellten sich Lukas und Corinne vor der ganzen Schule vor. Sie waren immer sehr offen gegenüber den von den Kindern gestellten Fragen. Dass sie sich allen Kindern vorstellten, war ein Wunsch, der von den Kindern selber kam. Alle waren sehr interessiert an den zwei ‚Personen von weit her‘. Die beiden waren sehr verantwortungsbewusst und engagiert. Was mich hauptsächlich überrascht hat, war, dass sie so viele Kameras dabei hatten,

und diese den Kindern mit nach Hause geben wollten. Auch die Mütter hat das sehr überrascht, von den Kindern ganz zu schweigen! Die Kinder waren ganz verrückt und sehr begeistert, als sie die Kameras ausleihen konnten. Das hat auch mir sehr gut gefallen, die Kinder so zu sehen! Ich glaube, sie waren sich ihrer Verantwortung bewusst und haben den Kameras Sorge getragen. Auch wussten die Kinder nach der Einführung in die Handhabung der Kameras schnell, wie sie diese bedienen mussten. Natürlich war es auch von Seite der Eltern eine Verantwortung. Corinne gab den Kindern kleine Infozettel für die Eltern mit nach Hause, auf denen u.a. vermerkt war, bis wann das Kind die Kamera behalten durfte. So lag ein Teil der Verantwortung diesbezüglich bei den Eltern, da sie den Kindern die Kameras am entsprechenden Tag wieder mit in den Kindergarten geben mussten. Dies funktionierte in den meisten Fällen gut. Es ging auch keine Kamera kaputt oder verloren. Ich denke, dieses Bewusstsein, nicht nur an sich selber, sondern auch an andere zu denken, ist sehr wichtig und war auch bei der Durchführung Teil der Erfahrung. Ich habe auch beobachtet, dass sich die Eltern engagiert beteiligten und mitdachten. Ich glaube, auch ihnen hat die Erfahrung wirklich gefallen.

Die Kinder bekamen ja am Schluss ein kleines Büchlein geschenkt, mit einigen Fotos, die sie gemacht haben. Sie liebten dieses Büchlein, es ist eine schöne Erinnerung. Erst neulich, als ich in einer Kiste etwas gesucht habe, geriet mir das Büchlein in die Hände und ich habe mich an die Zeit der Projektumsetzung erinnert und an Lukas und Corinne gedacht und mich gefragt, wie es ihnen wohl geht. Ja, und an die Puppe erinnere ich mich so gut! Diese Puppe erregte Aufsehen und ich empfand das so spektakulär, wie sie gehandhabt wurde.

Die Kinder bekamen ja nach einer Weile Post aus Zürich, nämlich das Memory mit den Fotos, die sie gemacht haben. Das war dann wiederum eine sehr schöne Erfahrung, etwas Eigenes sozusagen in den Händen zu halten und damit spielen zu können. Die Kinder mögen es sehr. Bis heute mögen sie es natürlich und spielen damit. Auch wenn sie nicht mehr bei mir im Kindergarten sind, sind sie ja immer noch im selben Gebäude. Und regelmässig kommen einige aus der damaligen Klasse und wollen damit spielen.

Ich hatte noch nie zuvor eine internationale gemeinsame Berufserfahrung machen können. Dieser Austausch hat mir sehr gut gefallen. Ich war sehr neugierig und irgendwann, als ich mit Corinne zusammen war, begann auch ich ihr – wie die Kinder – Fragen zu stellen. Ich war sehr neugierig, wollte erfragen, wie sie lebten und was sie taten. Ich mag ganz besonders zu erfahren, wie das Leben an einem anderen Ort ist. Retrospektiv muss ich sagen, dass ich ohne zu zögern wieder an einem solchen Projekt teilnehmen würde, wenn ich die Gelegenheit dazu hätte. Es hat mir sehr gefallen, es war eine sehr schöne Erfahrung. Abschließend kann ich sagen, dass die Durchführung

des Projekts allgemein gut begleitet war, vom Beginn bis zum Ende. An dieser Stelle natürlich nicht nur ein Danke an Corinne und Lukas, sondern auch an Guillermina.

C: Das zu lesen ist natürlich toll. Es ist schön und macht Freude, dass die Teilnahme am Projekt anscheinend bei den meisten Beteiligten positive Emotionen ausgelöst hat und auch retrospektiv betrachtet ist es bei mir so, dass ich diese Freude, welche die Kinder ausstrahlten, wieder fühle, wenn ich so detailliert an die Zeit der Umsetzung zurückdenke. Dieser Austausch mit dir ist nochmals eine ganz eigene Erfahrung. Aber jetzt ganzheitlich betrachtet; Wie hast du die Organisation aus deiner Perspektive empfunden?

G: Also grundsätzlich muss ich sagen, dass ich alles sehr gut organisiert empfand. Unser Austausch war sehr stetig und klar und ich denke, wir haben uns jeweils gegenseitig relativ rasch geliefert, was erforderlich war. Ich weiss auch noch genau, als du mich darum gebeten hast, mit den Zollbehörden zu klären, wie das ist, wenn du mit so vielen Kameras und technischem Material einreisen würdest.

C: Genau, da habe ich aus der Schweiz versucht die Zollbehörde zu kontaktieren und aber keine Nummer ausfindig machen können, über die ich zu den Infos gekommen wäre, die ich gebraucht hätte. Und auf der argentinischen Botschaft konnte man mir auch nicht konkret weiterhelfen in diesem Belangen. Da habe ich dich darum gebeten...

G: Ja, und es war hier auch nicht ganz einfach, aber da ich auch in diesem Belangen wieder in der glücklichen Situation bin, jemanden zu kennen, der bei der Zollbehörde arbeitet, konnte ich das Ganze relativ rasch klären.

Und für die Einführung des Projektes an der Schule hast du mir ja schon viele gute Infoblätter auf Spanisch zukommen lassen. So war für mich die Organisation einfacher, da ich die Infos bereits in schriftlicher Form für die Verwendung hatte und bloss noch einige Dinge anpassen musste, so z.Bsp. die eben erwähnten Unterschriftsfelder für beide Eltern oder die Ergänzung der Einverständniserklärung mit dem Emblem der jeweiligen Bildungsinstitution. Diese Blätter konnte ich dann kopieren und aushängen, allerdings dauerte es dann eine Weile, bis ich die Blätter unterschrieben zurückbekam. Aber ich muss wirklich sagen, dass sich in beiden Kindergärten die Kindergärtnerinnen sehr aktiv um all das gekümmert haben. Sie haben also auch sehr gut kollaboriert.

Im einen Kindergarten verweigerten zwei Familien die Teilnahme ihrer Kinder am Projekt. Eine Familie befand sich zu diesem Zeitpunkt in einer schrecklichen Situation. Bloss ein paar Tage vor der Infoveranstaltung an der Schule erlitt die Mutter einen

Schlaganfall, sie war dann in kritischem Zustand im Spital in Buenos Aires interniert, begleitet von ihrem Ehemann. Die Grossmutter, die sich um die zwei oder drei Kinder kümmerte, wollte dann nicht, dass sich die Eltern noch mit solcherlei auseinandersetzen müssen. Das war natürlich völlig verständlich und nachvollziehbar. Als der Vater aus Buenos Aires zurückkam, wusste er über das Projekt wohl nicht mal Bescheid. Es war schön, dass die Kinder, die offiziell nicht am Projekt teilnehmen durften, trotzdem eine Kamera mit nach Hause nehmen konnten, damit sie sich nicht ausgeschlossen fühlten. Die Idee, die Fotos dann einfach zu löschen und die Kinder nicht in die Gespräche einzubeziehen, war gut.

Was mich erstaunte, war, dass eine Familie aus Gründen der Privatsphäre die Teilnahme verweigerte. Das ist nicht gängig, ich glaube, alle anderen Eltern haben das komisch gefunden. Auch die Kindergärtnerin, aber natürlich haben das alle akzeptiert. Es waren Eltern, die auch nicht am Infoanlass mit dabei waren.

Was mich organisatorisch zu Beginn etwas beunruhigte, war das Thema mit den Kameras, das du bereits vorhin erwähnt hast, als du mich gefragt hast, ob ich die ganzen Zollabklärungen tätigen könnte. Ein Freund, der bei der Zollbehörde arbeitet, erklärte mir dann, dass die Einführung der Kameras kein Problem sein würde, und er auch behilflich sein würde. Ich habe dir dann seinen Namen angeben können, für den Fall, dass Probleme auftreten würden. Meine Angst war, dass sich die Einführung verkomplizieren könnte.

C: Ja, am Schluss war alles gar kein Problem mit der Einführung. Das einzige, was ich bedenken musste, war, die Akkus im Handgepäck zu transportieren, da die Sicherheitsvorschriften der Fluggesellschaften das so vorschreiben.

Vielen Dank für das spannende Gespräch. Ich denke, es gibt einen schönen Einblick in die Praxis dieser internationalen Feldforschung in den Kindergärten und zeigt auch, welche Faktoren einen solchen Prozess erschweren oder erleichtern können. Es zeigt, welche Rolle persönliche Kontakte spielen und wie viel Gewicht den Kategorien 'fremd' und 'vertraut' zukommt. Internationale Beziehungen sind zentrale Gelingensfaktoren, welche vieles erleichtern. Denn als 'fremde Forschende' von 'weit weg' wäre das Finden eines Zugangs schwieriger gewesen. Zudem zeigt der Dialog auch, dass es selbst im Land selber viel Wert hat, die Leute zu kennen. Mit anderen Worten: Wärs du vor Ort nicht so gut vernetzt, so wäre es wahrscheinlich auch schwieriger geworden, in so kurzer Zeit den Weg für die Umsetzung dieses Projektes zu ebnen. Zu erwähnen bleibt abschließend, dass Kontakte vor Ort auch in organisatorischer Hinsicht von grosser Bereicherung sind. So erübrigten sich uns viele Abklärungen (z.B. wo können Fotos / Fotobüchlein gedruckt werden etc.), da du uns darüber bereits informiert hattest. Und immer wieder – vor allem gegen das Ende – haben uns auch deine Taxi-Dienste einen

großen Gefallen getan. Insbesondere das ‘Schlussprogramm’ an beiden Kindergärten inkl. dem Abholen der gedruckten Fotobüchlein hätten wir ohne dich kaum noch unter einen Hut bringen können.

G: Ach ja, das war am Schluss dann noch ganz schön stressig. Auch, weil ihr dann noch diesen Computervirus über den Stick von der Druckerei ‘geschenkt bekommen’ habt und das Frisch-Aufsetzen des Computers für Lukas mit viel Aufwand verbunden war. Und dann noch die Liefer- bzw. Druckverzögerung der Druckerei, wo ich dann auch nochmals Druck ausüben musste. Es war dann aber glücklicherweise dennoch ein krönender Abschluss, finde ich, dass wir alle gemeinsam den Kindern das Fotobüchlein überreichen konnten. Und auch schön war, dass wir dann noch diese kurze Videoaufzeichnung gemacht haben, in der du dich bei den Eltern und Schulmitarbeitenden bedanken konntest. Ich habe ja dann abschliessend – als ihr bereits wieder in der Schweiz wart - nochmals eine Infoveranstaltung organisiert, um die Eltern über den Stand der Dinge und die Feldarbeiten zu informieren. Dort zeigte ich dann das Dank-Video sowie einige Fotos der Kinder. Und das absolute Highlight für die Kinder war dann natürlich das Memory mit ihren eigenen Bildern, welches ihr uns im Nachhinein aus Zürich habt zukommen lassen. An dieser Stelle auch einen großen Dank an alle Beteiligten, es hat mir und sicherlich auch allen anderen Partizipierenden große Freude bereitet, Teil dieser Erfahrung sein zu können.

Barbara Schoch

Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindlicher Förderung in Argentinien

1 Einleitung

Bevor ich beginne, aus meinem Tätigkeitsfeld zu erzählen, möchte ich kurz ein paar Worte zu meiner Person kundgeben.

Ich heiße Barbara Schoch-Schmid, Jahrgang 1949, bin aufgewachsen in der Stadt Zürich, meine Ausbildung als Kindergärtnerin/Hortleiterin habe ich ebenfalls in Zürich gemacht.

Seit 1984 lebe ich in Misiones, Argentinien. Vorher habe ich 13 Jahre als Kindergärtnerin in Steg/Fiscenthal ZH gearbeitet. Ich habe noch jetzt einen sehr engen Kontakt zu meinen ehemaligen Kindergärtnern und ihren Eltern, viele haben mich auch schon hier besucht – ihr Werdegang, ihr Leben interessiert mich auch heute noch. Einst schrieb ich Briefe, dann folgten lange Mails – so konnte ich den Kontakt trotz der örtlichen Distanz aufrechterhalten. Wenn ich in der Schweiz bin, treffen wir uns nach dem Motto: wer Zeit und Lust hat, kommt! Ich besuche sie auch persönlich in ihrem neuen Umfeld. Mich interessiert, was sie aus ihrem Leben gemacht haben, was sie tun, wie sie ihr Leben gestalten. Für mich ist es auch wichtig, wie sie mit Schwierigkeiten und Sorgen umgehen.

In Misiones, dem Norden Argentinien – ich kam damals als ‚Anhängsel‘ meines Mannes nach Argentinien – musste ich mir ein neues Wirkungsfeld erarbeiten – meine Devise: ich nehme niemandem den Job weg, mache alles, was hier nicht gemacht wird/werden kann, teils weil man keine Zeit/kein Geld hat oder weil man es nicht kann/weiß. Diesem Grundsatz bin ich auch nach meiner Scheidung treu geblieben. Durch meine Tätigkeiten hier bin ich stark mit den Menschen verwurzelt, sie lassen mich teilnehmen an ihren Sorgen und Kümernissen. Für viele Frauen bin ich zur Vertrauten geworden. Ihre Rolle im machistischen Umfeld ist oft schwer. Noch heute gibt es viele Frauen ohne Primarschulabschluss/Analphabetinnen, ihr Alltag besteht aus Arbeit, Arbeit, Arbeit, viele leben in Dreiecksverhältnissen, haben stets wenig oder kein eigenes Geld; der Haushalt, die Kinder, daneben auswärts Geld verdienen – ihr Leben ist freudlos, einsam, oft seelisch gebrochen. Für die Kinder/Jugendlichen biete ich Zeit und Raum fürs Anderssein, vor allem fürs Spiel und das Eintauchen in neue Erfahrungswelten.

2 Die Minispielgruppe

Einmal pro Woche kommt eine kleine Gruppe Mütter mit ihren Kindern zu mir. In unserem Dorf gibt es weder eine KITA noch frühkindliche Förderprogramme. Eine neuzugezogene Mutter aus Buenos Aires, ihre größeren Kinder waren dort an einer Waldorfschule, fühlte sich sehr isoliert, sie wollte, dass ihr kleines Töchterchen mit anderen Kindern spielen konnte. So entstand die Idee des *cuento y jugar...* (erzählen und spielen): ich erzähle ein einfaches Bilderbuch, nachher spielen oder/und basteln wir etwas, was inhaltlich mit der Erzählung des Buches in Zusammenhang steht. Wir treffen uns bei mir zu Hause. Dort gibt es einen Fundus bzw. ein Riesensammelsurium an Spielen, Bilderbüchern und Bastelmaterial. Innen haben wir nicht so viel Platz, aber draußen eine große Veranda und einen riesigen Garten – also Platz genug für alle möglichen Spielformen. Da ich möchte, dass möglichst viele Kinder Zugang haben, muss niemand etwas bezahlen.

2.1 Vielfalt: Vignetten der Kinder

Nachfolgend werde ich die Kinder, welche bei mir in die Spielgruppe kommen, kurz vorstellen, um zu verbildlichen, welche Heterogenität in der Gruppe vorhanden ist.

Benjamin ist 3 Jahre alt. Er ist das mittlere Kind einer alleinerziehenden Mutter, welche als Haus- und Putzfrau tätig ist. Die Familie lebt zusammen mit dem Großvater, der nur brasilianisch spricht. Benjamin ist ein schüchternes, aber sehr glückliches Kind, trotz der einfachen Verhältnisse, in denen er aufwächst. Die Familie lebt knapp unter der Armutsgrenze.

Alexander ist 3 ½ Jahre alt und ein Einzelkind. Er lebt in großer Freiheit, da ihm kaum Grenzen gesetzt werden. Alexander ist relativ ich-bezogen und besitzt einen beachtlich großen Wortschatz. Der Vater ist Jungunternehmer und Bauer, die Mutter arbeitet beim örtlichen Radiosender.

Thiago ist 2 ½ Jahre alt und hat drei viel ältere Geschwister (14 bis 21 Jahre). Er ist ein sehr verträumter, ruhiger Junge und kann stundenlang selbstständig spielen. Er spricht anfangs jeweils gar nichts in der Gruppe, sondern bewegt nur die Lippen wie ein Fisch. Erst mit der Zeit beteiligt er sich auch sprachlich. Er verfügt über eine gute Aussprache mit altersentsprechend durchschnittlichem Sprachvolumen. Seine Mutter hat einen kleinen Kleiderladen und ist auf der Suche nach sich selbst. Der Vater – ebenfalls eine sehr ruhige Persönlichkeit – ist Lastwagenfahrer. Da er im Nahbereich tätig ist, ist er jeden Abend zu Hause.

Liam ist 3 ½ Jahre alt und ebenfalls ein sehr ruhiger Junge, ein *Macher*. Er ist handwerklich sehr geschickt und braucht bei Vielem wenig bis keine Hilfe. Der Gruppe gegenüber ist er sehr reserviert, allem gegenüber sehr skeptisch. Seine Mutter – Coiffeuse – kümmert sich extrem engagiert um die Kinder. Die Familie wohnt weit außerhalb des Dorfes. Der Vater ist Lastwagenfahrer im Nah- und Fernbereich und daher mindestens während vier Nächten der Woche nicht zu Hause.

Lisandro, der jüngere Bruder von Liam, ist 2 Jahre alt. Ständig muss er sich neben seinem großen Bruder behaupten. Er spricht noch sehr wenig und ist ein fröhliches, munteres Kind.

Lautaro ist 2 ½-jährig und lebte bis vor kurzem abgeschieden im Urwald. Er spricht altersentsprechend sehr wenig, da er bislang fast keinen Kontakt zu anderen Kindern hatte. Er gebraucht oft seine Fäuste, um kund zu tun, was er will, obwohl er sich verbal gut ausdrücken könnte. Die Eltern sind beide Informatiker, die klassischen Aussteiger mit dem Traum des Lebens auf dem Lande. Sie kommen aus Buenos Aires.

Alejandro (Ale) ist 2 ½ Jahre alt und hat wohl die herausstechendste Lebensgeschichte, die gleichwohl eine Problematik aufzeigt, die im Land leider keine Seltenheit ist.... Seine Mutter, Fatima, war lediglich zwölf Jahre alt, als sie Ale bekommen hat. Sie lebte meistens auf der Straße, ging nie zur Schule und hatte oft Hunger. Ihre Mutter arbeitete als Prostituierte, ihren Vater kennt Fatima nicht. Fatima hatte Glück: sie und ihr Söhnlein wurden von einem älteren Bibelübersetzerpaar in Pflege genommen. Das Paar wollte Fatima und Alejandro eigentlich adoptieren. Alejandro konnten sie sofort adoptieren, Fatima muss warten bis sie 18 wird. So oder so, seit die beiden in der neuen Familie sind, geht es ihnen wirklich gut, Fatima kann in die Schule gehen und hat lesen gelernt.

Ale ist ein aufgeweckter, kleiner Junge, spricht noch nicht viel, ist aber glücklich, wenn er mit anderen Kindern zusammen sein kann.

Leia ist 3 Jahre alt, hat zwei ältere Geschwister und lebte vorher in Buenos Aires, also etwa 1400 km weiter südlich. Ihrem jungen Alter entsprechend verfügt sie bereits über einen großen und differenzierten Wortschatz, mit dem sie sich gezielt ausdrücken kann. Sie ist ein sehr aufmerksames Kind. In der Gruppe ist sie wie ein Leader und kann sich sehr bestimmt durchsetzen. Ihr Vater arbeitet als Mathematiklehrer, die Mutter als Erwachsenenausbilderin für Pflegeberufe.

Claudia ist 3-jährig und hat drei viel ältere Geschwister. Sie leidet an einer schweren Form der Zöliakie. Das Mädchen verfügt bereits über einen großen Wortschatz, hat aber Mühe mit der Aussprache, weshalb sie sich sehr unverständlich

mitteilen kann. In der Gruppe fühlt sie sich sichtlich sehr wohl. Claudia ist motorisch sehr versiert, insbesondere in Tätigkeiten, welche Geschicklichkeit in den Händen/Fingern erfordern. Ihre Mutter ist Hausfrau, der Vater Arbeiter in einer Ziegelei. Claudia lebt in bescheidenen Verhältnissen, ist aber sehr glücklich und wohlbehütet.

3 Beobachtungen in der Kindergruppe

Die Kinder werden von ihren Müttern begleitet, einige Kinder wollen allein um den runden Tisch sitzen, andere je nach Tag und Situation bestehen darauf, dass ihre Mutter nahe bei ihnen ist.

Je nach Situation beginnen wir zuerst mit einem kleinen Sammelspiel – meistens machen einige Kinder mit, andere mögen noch nicht oder schauen lieber zu. Thiago schaut meistens nur zu, beobachtet alle Bewegungen der anderen Kinder, oft bleibt er auch an einem Detail hängen.

Ich lege das Bilderbuch in die Mitte des runden Tischchens, warte, bis alle zum Buch hinschauen und beginne mit dem Erzählen. Die Geschichte muss einfach im Aufbau, die Handlung leicht verständlich sein. Alexander macht meist schon zu Beginn klar, ob er das Buch will oder nicht, versuchte es auch schon vom Tisch runterzuwerfen, oder zieht ein anderes aus der Bibliothek – seine Manifestationen sind nun schon Normalität, die anderen Kinder beachten ihn kaum noch. Nach einer Weile gibt er auf, hört und sieht zu, wie alle anderen oder er geht nach draußen, um sich dort etwas zu suchen, das ihn mehr interessiert. Ich lasse ihn gewähren, sein Vater oder die Mutter begleiten ihn, finden sein Verhalten durchaus normal. Ich möchte, dass die Gruppe das Buch genießen kann, denn das Interesse an der Geschichte verfliegt, wenn nicht kontinuierlich erzählt wird oder ein neues Bild angeschaut werden kann. Ich habe gelernt, dass der Erzählfluss, resp. die Bildbetrachtung wichtig ist. Dann schauen die Kinder hin, interpretieren das Bild oder kommentieren etwas für sie sehr Wichtiges, es kann ein (aus unserer Sichtweise) nichtiges Detail sein, aber in diesem Moment für das betreffende Kind von größter Bedeutung. Auf der anderen Seite darf diese Sequenz auch nicht zu lange andauern – sich so lange zu konzentrieren, ist nicht jedes Kindes Sache. Leia, Claudia und Liam sind die großen Ausnahmen. Sie sehen kleinste Details und fragen auch nach, wenn sie etwas wissen wollen. Gegen Ende des Buches – vielleicht nach einer Viertelstunde, haben schon einige Kinder einen großen Hunger. Meistens bringen sie Trockenfrüchte oder Crackers mit. Da ich immer einen Kuchen im Voraus gebacken habe, ist Liam der erste, der ein Stück essen möchte. Er hat seiner Mutter auch schon erklärt, dass er nicht frühstücken möchte, weil es ja bei mir etwas Gutes gäbe... Sein Erinnerungsvermögen ist sehr groß.

Nach dieser kurzen Pause wird gespielt oder gebastelt, vielleicht auch gemalt.

Einige Kinder kennen die Farben schon ganz genau, haben auch schon Lieblingsfarben, Leia zieht gelb und orange vor. Fast jedes Bild, das sie malt, beginnt mit einer dieser beiden Farben. Beim Malen sind für manche Kinder die Farben das Ansprechendste, sie suchen ihre Farben ganz gezielt aus, sie schauen die Farben an, wählen aus und beginnen zu malen, andere nehmen die erst beste Farbe und malen. Manchmal zwei, dreimal dieselbe Farbe, bei diesen Kindern ist die Motorik und Lust am Malen das Wichtigste. Die ganz kleinen Kinder wollen immer auch malen, obwohl ihnen die Handhabung des Pinsels noch recht schwerfällt. Erstaunlich ist auch die Entscheidung, wann das Bild fertig ist. Manchmal schon nach zwei, drei Farben, manchmal wird einfach alles am selben Ort mehrmals überdeckt – das Tun ist wichtiger als das bildnerische Endprodukt.

Viele Kinder in dieser Gruppe lernen bei mir, mit einer Schere zu schnipseln, zu schneiden... Papier und Scheren stehen immer zur Verfügung, die jüngeren Kinder beginnen, legen die Schere wieder weg – die größeren der Gruppe sind unermüdlich, je länger sie probieren, desto schneller kommen sie ans Ziel. Da ich viele verschiedene Scherengrößen und -modelle habe, muss man alles ausprobieren.

Bauklötze, Kartonrollen und Murmeln sind Favoriten bei fast allen Kindern. Türme bauen und umwerfen, Murmeln oder Autos durch die großen Kartonrollen kullern lassen – Thiagos Faszination ist so groß, er probiert und probiert, lässt sich durch die anderen Kinder absolut nicht stören. Liam klettert auf Stühle und Tische, um noch höhere Türme bauen zu können, er ist ausdauernd. Lisandro und Lautaros Interesse gilt nur dem Umstoßen dieser Türme, die Freude am Umfallen spornt ständig neu an, nochmals einen Turm umzustoßen – nicht immer zur Freude Liams.

Lisandro und Lautaro sind fasziniert von meinem großen Korb voller Stricknadeln, lange, dünne, kurze, dicke... da wird sortiert (nach eigenen Kriterien), herausgezogen, wieder hineingesteckt, unermüdlich wiederholt es sich.

Claudia, Liam, Leia und Benjamin holen sich immer die Schachteln mit den Puzzles. Ich habe kleine, handliche 4-er-Puzzles, ein jedes in einer Schachtel verpackt. Nicht nur das Zusammensetzen interessiert, nein, auch das Einräumen in die Schachtel und Wegräumen ist ein Spiel.

Manchmal frage ich mich, ob die Gruppe oder der Werkstoff ansteckend wirkt: eines der Kinder beginnt z.B. mit den Bauklötzen zu spielen – plötzlich sind zwei, drei Kinder beim selben Spiel. Was ganz klar ist: jedes Kind weiß ganz genau, was es will. Alexander, der Einzelgänger, ist Spezialist auf diesem Gebiet, niemand oder nichts kann ihn von seinem Vorhaben abbringen. Soweit es geht, lasse ich jedem Kind seine Entscheidung.

4 Fazit aus meinen Beobachtungen

Bevor ich mit meinen abschließenden Ausführungen beginne, möchte ich in Erinnerung rufen, dass die folgenden Beobachtungen und Überlegungen vor dem Hintergrund hiesiger argentinischer Gegebenheiten zu verstehen sind. Die Geschichte und die strukturellen Gegebenheiten eines Landes sowie die mehr oder weniger vorhandene Sicherheit im öffentlichen Raum haben einen beachtlichen Einfluss auch darauf, wie Kinder erzogen oder behütet werden. In Argentinien haben die Menschen in vielen Regionen Angst, ihre Kinder unbeaufsichtigt draußen spielen zu lassen, da jene Sicherheit, wie man sie aus der Schweiz oder anderen Ländern kennt, nicht gegeben ist. Dies bedeutet für die Kinder wiederum, dass sie – vor allem im jungen Alter – kaum Raum haben, um sich unbeaufsichtigt und fern der elterlichen Obhut zu bewegen und ihre Erfahrungen zu sammeln. Auch wenn dies wiederum nicht unbeaufsichtigt passiert, versuche ich den Kindern in der Zeit während der Spielgruppe Raum zu geben, in dem sie sich möglichst frei bewegen und in Haus und Garten die Umgebung erkunden können.

Wer mit Kindern zusammen ist, kann viel von ihnen lernen, wenn er sich die Zeit nimmt, sie zu beobachten und auf sie einzugehen. Bei meiner Arbeit steht für mich das Kind stets im Vordergrund. Das Kind mit all seinen Bedürfnissen, seinen Wünschen, seinen Begabungen, seinem Verständnis dieser Welt - seiner eigenen Welt, wie es diese sieht und wahrnimmt. In meinem Haus, wo sich die Kinder oft aufhalten, stehen viele Materialien und Spiele zur Verfügung, womit sich das Kleinkind selber fördern kann. Es sieht Dinge, die seine Aufmerksamkeit wecken und mit denen gibt es sich ab. Und was im Zentrum des Interesses steht, kann sich von Kind zu Kind sehr stark unterscheiden. Oft sind es kleinste Details – für uns bedeutungslos –, welche die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich ziehen. Und da den Raum geben und lassen, damit sich das Kind in seiner Welt bewegen und sie sich aneignen kann, erachte ich als wichtig. Die Möglichkeiten, dies im öffentlichen Raum zu tun, sind nicht an allen Orten oder in allen Ländern gleich, da sich strukturelle und sicherheitstechnische Gegebenheiten stark unterscheiden können. Mein Ziel ist es zu erreichen, dass jedes Kind seine Entscheidungen selber treffen kann und sich auch getraut, diese zu treffen. Es soll seinen Willen und seine Wünsche kundtun dürfen, auch wenn man diesen nicht immer gerecht werden kann, aber im Gespräch wird das gegenseitige Verständnis geöffnet. Dies fördert ebenfalls die Entwicklung der Sprache als zentrales Mittel zur Kommunikation. Nur so kann das Kind den Weg zur eigenen Persönlichkeit und Individualität finden.

Daneben will ich auch, dass die hiesigen Mütter lernen, ihre Kinder genauer zu beobachten, dass sie erleben, wie sie sich im neuen sozialen Umfeld verhalten, und dass sie merken, wie die Kinder in der Gruppe agieren und dabei lernen, sich zu behaupten oder zurückzunehmen, ohne dass sich stets eine erwachsene Person

einmischt. Wir lassen die Kinder in der Gruppe gewähren. Ich versuche den Müttern zu vermitteln, dass ihr Kind nicht ihr Besitz ist, sondern dass sie es begleiten und ihm beistehen müssen, wenn es ihre Hilfe braucht. Sie müssen lernen, dass auch ihr Kind Selbständigkeit hat und in dieser gestärkt werden muss. Überbehütet funktioniert dies nicht.

Des Weiteren ist für mich wichtig, dass die Kinder glücklich sind. Ich erzähle ihnen neue Geschichten und Bücher, die wir auch gemeinsam anschauen können. Diese dienen einerseits dazu, die kindliche Fantasie anzuregen, können aber auch als Erzählstimulus fungieren und somit verbale Fähigkeiten fördern oder eben animieren, ein ganz bestimmtes Bild zu malen. Die Kinder sollen zudem möglichst viele Materialien und Werkzeuge kennen lernen, damit sie taktile Erfahrungen sammeln und in ihren motorischen Fähigkeiten gestärkt werden. Denn alle erworbenen Fähigkeiten dienen zur Aneignung der Welt und erweitern die kindliche Weltsicht. Ebenfalls als zentral erachte ich eine Atmosphäre, in der sich die Kinder wohl fühlen, auch in der Gruppe, in der sie agieren. Das Zeitgefäß in der Spielgruppe, in dem die Kinder (und teilweise auch ihre Mütter) bei mir zu Hause sind, soll den Kindern die Möglichkeit geben, nach Lust und Laune entscheiden zu können, was sie machen möchten. Sie können durchs Spielen neue Erfahrungen machen, etwas Neues kennen lernen oder etwas Neues ausprobieren. Die Mütter beobachten, wie viele Geheimnisse in ihren Kindern stecken und ich kann eine Veränderung in deren Verhalten und Einstellung beobachten. Das Gefühl, das Kind stets behüten zu müssen, vermindert sich, je mehr Vertrauen in die Fähigkeiten des eigenen Kindes entsteht. Die Mütter lernen, sich selber zurückzunehmen, ihre Kinder zu beobachten und dann da zu sein, wenn es nötig ist. Es ist mir sehr wichtig, dass die Mütter lernen, dass ihre Kinder Persönlichkeiten sind, dass sie ein Recht haben begleitet zu werden, aber nicht ständig bevormundet oder ‚bemuttert‘ werden sollen.

Die Neugierde der Kinder ist etwas sehr Schönes und Bereicherndes. Man muss den Kindern Raum und Gelegenheiten geben, damit sie dieser Neugierde nachgehen und ihre Welt erkunden und erbauen können.

Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys

Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbale Zugängen

1 Einleitung

Weltweit sind über 68,5 Millionen Menschen auf der Flucht (vgl. UNHCR 2018), davon sind über 52% Kinder unter 18 Jahren (vgl. ebd.). So betrafen im Jahr 2017 26,4 % aller Asylersanträge Kinder im Alter von 0-6 Jahren, das entspricht 52 363 Kindern (vgl. BAMF 2017). Bildungsinstitutionen stehen vor der Aufgabe, Kindern mit Fluchtbiografie Plätze zur Verfügung zu stellen, denn das Recht auf einen Platz in der Kindertageseinrichtung gilt ab Beginn des rechtmäßigen oder geduldeten Aufenthalts in Deutschland (vgl. Meysen, Beckmann & González Méndez de Vigo 2016, Meiner-Teubner 2018). So besteht der Auftrag an Einrichtungen, das Ankommen der Kinder mit Fluchterfahrung und den Transitionsprozess gut zu gestalten (vgl. Niesel & Griebel 2015).

Empirische Studien des World Vision Instituts wie „Angeworbenen in Deutschland“ zeigen in qualitativen Fallstudien die Perspektive der Kinder im Alter von 10-13 Jahren auf Vergangenheit und Zukunft (vgl. World Vision Deutschland 2016). Auch die vierte World Vision Studie wendet sich mit dem Schwerpunkt auf Flucht diesem Themenbereich zu (vgl. Andresen, Neumann & Public 2018). Empirische Studien, die dabei die Altersgruppe der Kinder vor Schuleintritt beforschen und damit auch nach non-verbale, erweiterten Zugängen suchen (müssen), sind allerdings bislang rar. Vor diesem Hintergrund setzte sich das Forschungsprojekt TanGO (Akronym für „Transitions- und Aneignungsprozesse geflüchteter Kinder an pädagogischen Orten“) zum Ziel, mit unterschiedlichen qualitativen Methoden der Kindheitsforschung die Wahrnehmungen von Kindern mit Fluchtbiographie zu rekonstruieren (vgl. Weise, Morys, Lempp & Oetjendiers 2018).

In dem Beitrag wird zuerst generell die Beforschung der Zielgruppe der Kinder mit Fluchterfahrung als einer Zielgruppe, die sich in Situationen strukturell hervorgebrachter Benachteiligung (vgl. von Unger 2018) befinden, reflektiert und diskutiert. Es gilt, sich mit dem „Differenzdilemma“ (Kuhn 2013, 106 & 210) auseinanderzusetzen und zu prüfen, inwiefern es gerechtfertigt und angemessen

ist, Kinder mit Fluchtbiografie einerseits als Kinder wie alle Kinder (vgl. Berthold 2014) zu verstehen und andererseits diese Kinder als besondere Zielgruppe in den Blick zu nehmen (vgl. von Unger 2018). Daraus ergibt sich der Anspruch einer reflexiven Ethik für Forschungsprozesse, deren Implikationen auf das Forschungsprojekt und die zu beforschende Zielgruppe hin spezifiziert werden.

Der Beitrag fokussiert eine Zugangsweise der Kindheitsforschung, die diese methodischen Überlegungen auf Grundlage der reflexiven Ethik im Besonderen aufgreift und berücksichtigt. Zur Verortung werden daher zunächst alle in TanGO verwendeten qualitativen Zugänge benannt, um daran anknüpfend die spezifisch in diesem Projekt weiterentwickelte Methode des Fotografierens als non-verbale(n) Zugang und spezielle Form des Zeigens auszuarbeiten und die Erfahrungen im Feld zu reflektieren. Im Ausblick werden Weiterentwicklungen und Kombinationen mit anderen ertragsreichen Zugängen der Kindheitsforschung im Hinblick auf Transfer in andere Projekte oder in die forschende Praxis angedacht.

2 Kinder mit Fluchterfahrung und ihre Familien als zu Beforschende

2.1 Spannungsfeld besondere Situation ohne besondernde Zuschreibungen

Kinder mit Fluchtbiografie sind „in erster Linie Kinder“ (Berthold 2014, 10). Im fachwissenschaftlichen Diskurs ist es Konsens, weder durch sprachliche Zuschreibungen noch durch besondere Handlungspraxen Differenzlinien zu konstruieren und Zugehörigkeitsordnungen zu markieren. Stattdessen gilt es, die Bildungsarbeit vor dem Hintergrund des *Intersektionalitätsansatzes* (vgl. Winker & Degele 2009) im Hinblick auf die Wechselwirkungen zwischen Identitätskonstruktionen, symbolischen Repräsentationen und Sozialstrukturen zu denken (vgl. ebd.) und eine vielfaltsbewusste und vielfaltssensible Pädagogik unter inklusiver Perspektive zu praktizieren (vgl. Kölsch-Bunzen, Morys & Knoblauch 2015). Wichtig ist der Blick auf die Gemeinsamkeit: Kinder mit Fluchtbiografie sind wie andere Kinder auch anthropologisch auf Bildung hin angelegt (vgl. Liegle 2014) und erschließen sich als aktiv ihre Realität „verarbeitende Subjekte“ (Hurrelmann & Bründel 2003, 39) auch unter erschwerten Bedingungen die Welt. Dazu gehören die in der Tageseinrichtung und in der nahen Umgebung vorhandenen Bildungsgelegenheiten wie z.B. die Personen, mit denen die Kinder in Interaktion treten, Materialien, Medien und Räume. Unter diesem Aspekt gesehen, würde Forschung, die Kinder mit Fluchtbiografie als Zielgruppe in den Blick nimmt, zu Recht dem Vorwurf ausgesetzt, damit der (Re-) Konstruktion und ‚Besonderung‘ dieser Zielgruppe Vorschub zu leisten bzw. diese Zielgruppe durch Forschung als *Andere* zu

konstruieren und damit affirmativ Zugehörigkeitsordnungen zu bestätigen (vgl. Mecheril, Thomas-Olalde, Melter, Arens & Romaner 2013).

Aus Gründen der Kontextbedingungen und spezifischer strukturell hervorgerachter Benachteiligung (vgl. von Unger 2018), die als „layered concept“ (Luna 2009, 121; vgl. auch 2018) mit Vulnerabilität oder vulnerablen Konstellationen (vgl. Andresen, Koch & König 2015) gefasst werden kann, sind Kinder mit Fluchtbiografie oftmals tatsächlich in einer besonderen Lage. Nicht nur auf der Flucht, sondern auch im Aufnahmeland haben sie besondere Belastungen zu bewältigen. Obwohl geflüchtete Kinder genauso „Träger eigener Rechte“ (Maywald 2018, 52) sind wie nicht-geflüchtete Kinder, ist ihre rechtliche Situation im Aufnahmeland eingeschränkt (vgl. Maywald 2018, Rehklaue 2018, von Unger 2018). Dies kann mit unsicheren Bleibeperspektiven verbunden sein, mit einer monatelangen Unterbringung in Gemeinschaftsunterkünften, mit beengten und häufig separierten Wohnverhältnissen, die wenig Schutz und Rückzugsmöglichkeiten bieten, sowie mit einer finanziell prekären Situation und einer schlechteren Gesundheitsversorgung (vgl. Lechner, Huber & Holthusen 2016, Unicef 2017, Gravelmann 2018, Maywald 2018).

Zu beachten sind darüberhinaus die indirekten Belastungen aufgrund der Situation ihrer Eltern. Mit der Flucht gehen vertraute Orte, Handlungsrouninen, soziale Bindungen und Netzwerke verloren. Trennungen und gar der Tod von Angehörigen müssen verarbeitet und die Sorge um die Zurückgebliebenen ausgehalten werden. Die Flucht stellt einen Schritt in die vollkommene Unsicherheit dar. Sie ist nicht planbar, nicht vorhersehbar und nicht steuerbar. Damit bedeutet sie – neben der Gefahr für Leib und Leben – einen hochgradigen Verlust an Handlungsfähigkeit, an Selbstbestimmung und an Selbstwirksamkeitserleben. Eltern nehmen diese Gefahren auf sich, um ihre Kinder zu schützen, ihr Überleben zu sichern und ihnen eine bessere Zukunft zu bieten und nehmen damit gleichzeitig die Verantwortung auf sich, sie hohen Gefahren auszusetzen (vgl. Plafky 2018).

Verschärft wird die Lage der Eltern durch die Zuschreibung einer Identität als *Flüchtling* am unteren Rand der sozialen Hierarchie. Dies trifft insbesondere gut gebildete Eltern. Die Eltern erleben, dass ihre bisherigen Erziehungsvorstellungen als nicht passend gewertet werden und es fehlt ihnen das Wissen über das Bildungssystem und dessen Regeln, über darin eingelagerte Ordnungen und implizite Erwartungen, die an sie als Eltern gerichtet sind. Sprachliche Barrieren machen eine Verständigung schwer. All diese Erschütterungen können Eltern zutiefst verunsichern und es ihnen erschweren, ihrer Elternrolle gerecht zu werden. Demgegenüber zeigen sich Kinder in der Regel als viel anpassungsfähiger. Sie lernen die Sprache relativ rasch und finden sich meist in der neuen Situation besser zurecht. So kann es dazu kommen, dass sich das Rollenverhältnis von Eltern und Kindern verändert und die Kinder die Eltern unterstützen und ihre Aufgaben überneh-

men (Parentifizierung) (vgl. Berthold 2014, Gravelmann 2018, Plafky 2018 & Wieland 2018).

Diese Faktoren treffen prinzipiell auf alle geflüchteten Eltern zu. Wie stark sie wirksam werden, ist allerdings sehr unterschiedlich, da geflüchtete Eltern hinsichtlich ihrer Lebensumstände, Lebenslagen, Voraussetzungen usw. sehr heterogen sind.

Kindertageseinrichtungen sind gerade für geflüchtete Kinder ein wichtiger Schutz- und Erfahrungsraum (vgl. Gerarts & Andresen 2018, Meiner-Teubner 2018). Aufgrund fehlender Plätze und des Wechsels der Unterbringung sind die Wartezeiten aber teilweise lang (vgl. Gravelmann 2018, Maywald 2018, Plafky 2018 & Wieland 2018). Bundesweit gesehen fanden im Jahr 2016 ca. 80% der geflüchteten Kinder im Alter zwischen 3-6 Jahren einen Platz in einer Kindertageseinrichtung, allerdings mit großen regionalen Schwankungen und in Abhängigkeit von der Dauer ihres Aufenthalts in Deutschland (vgl. Gambaro, Liebau, Peter & Weinhardt 2017).

In der Transition von der Familie in Einrichtungen institutioneller Bildung, Betreuung und Erziehung ergibt sich die Besonderheit, dass der Ersteintritt oft recht spät erfolgt, zudem erfolgt diese vor dem möglichen Hintergrund fehlender Vorerfahrungen der Eltern und fehlender Narrative. Zu beachten ist außerdem, dass Kinder mit Fluchtbiografie innerhalb kurzer Zeit mehrere Übergänge zu bewältigen haben. Dabei handelt es sich einerseits um sukzessive Übergänge durch häufige Ortswechsel auf der Flucht und durch den erzwungenen Wechsel der Unterbringung im Aufnahmeland sowie andererseits um simultane Übergänge, da zum Beispiel der Eintritt in eine Kindertageseinrichtung häufig gleichzeitig mit dem Umzug an den Ort der vorläufigen Unterbringung oder mit dem Umzug in die Anschlussunterbringung erfolgt. Über diese Situation der multiplen Transition hinaus ist zu bedenken, dass sich auch die Eltern selbst in einem Übergangsprozess befinden und damit den Übergang des Kindes nicht so moderieren können, wie es in dem *Transitionsmodell* nach Niesel und Griebel (2015) vorgesehen ist.

Betrachtet man zusammenfassend die hier angestellten Überlegungen, so zeigt sich, dass Kinder mit Fluchtbiografie Kinder sind wie alle Kinder. Aufgrund vielfältiger Faktoren sind Kinder mit Fluchtbiografie und ihre Eltern aber durchaus mit besonderen Lebenserfahrungen und Lebenslagen konfrontiert, die es erforderlich machen, zu erforschen, wie sie den Eintritt in die Kindertageseinrichtung als erster Bildungseinrichtung erleben.

2.2 Reflexive Ethik im Forschungsprozess

Wie bereits oben angesprochen, muss sich Forschung mit geflüchteten Kindern diverser Problematiken bewusst sein. Unter einer intersektionalen Sichtweise gilt es, die Verschränkung mehrfacher Differenzkategorien im Forschungsprozess zu beachten und die Standortgebundenheit der Forscher*innen als sozial privile-

gierte, weiße, sprachkundige und mit gesellschaftliche Zugehörigkeit sichernden Rechten ausgestattete Forscher*innen zu reflektieren (vgl. Riegel 2016). Neben der in der Kindheitsforschung stets zu beachtenden Generationendifferenz (vgl. Alanen 2005 & Bühler-Niederberger 2005) zwischen den beforschten Kindern und den erwachsenen Forscher*innen spielt somit im Forschungsprozess hier zusätzlich noch das mehrfache Machtgefälle zwischen den privilegierten Forscher*innen und den Geflüchteten eine Rolle und kann einen Einfluss darauf haben, wie die beforschten Kinder und Eltern sich im Forschungsprozess zeigen und was dieser für sie bedeutet. Der Forschungsprozess muss so angelegt sein, dass er die Geflüchteten soweit möglich ermächtigt, ihre Belange und Sichtweisen als Expert*innen ihrer Lebenswelt einzubringen und konsequent alle eingesetzten Methoden darauf hin prüft, dass diese das Machtgefälle nicht noch verstärken, sondern die Stimmen sicht- und hörbar werden. Zentral wird hier der Begriff der „ethischen Achtsamkeit“ (Fichtner & Trãn 2018, Abs. 46) angeführt, der einerseits die Offenlegung der emotionalen Involviertheit, der eigenen Standortgebundenheit als auch der Positionierungen der Forschenden fasst, aber darüber hinaus bedeutet, in allen methodischen Zugängen und im gesamten Forschungsprozess – über die „procedural ethics“ hinaus (Phelan & Kinsella 2013, 82) – sensibel und achtsam die Bedürfnisse der Akteure zu berücksichtigen. Powell, Graham & Truscott (2016) fordern als ethische Richtschnur die Trias „Reflexivität, Menschenrechte und Beziehung“ (Powell, Graham & Truscott 2016, 205) in ihren Wechselwirkungen im gesamten Forschungsprozess anzulegen und die eigene Forschung kritisch danach zu befragen. Diese drei Prinzipien leiten, unterstützen und fordern den Forschungsprozess und das Forschungsteam heraus, die mögliche Vulnerabilität von Kindern und ihre Agency gleichzeitig zu sehen sowie die Menschenwürde in allen Aspekten und allen Entscheidungen des Forschungsprozesses zu berücksichtigen (vgl. Powell, Graham & Truscott 2016). Für TanGO hatte dies methodische Implikationen in der Datenerhebung. So wurden Zugänge entwickelt, die den Kindern ein hohes Niveau an Partizipation ermöglichen, die aber auch darüber hinaus konkret im Feld mit den Kindern als Expert*innen und mit ihren Erfahrungen prozesshaft weiterentwickelt wurden (vgl. Groundwater-Smith, Dockett & Bottrell 2014).

Für die Auswertung gilt es, alle impliziten Vorannahmen und Sichtweisen der Forscher*innen offenzulegen und in ihrer Bedeutung für die Interpretation der Texte zu hinterfragen. Die Forscher*innen müssen sich darüber bewusst sein, dass sie durch die Interpretation Macht ausüben. Dies gilt grundsätzlich für jeden Forschungsprozess, ist angesichts der Vulnerabilität und der eingeschränkten Rechte der Zielgruppe und der sprachlichen Barrieren mit ganz besonderer Sensibilität zu handhaben. Die Beforschten dabei nicht als Andere zu konstruieren, erfordert, in den Forschungsprozess mit einer reflexiv-dialogischen Haltung des konsequenten *Nicht-Wissens* – Mecheril wählt dafür den Begriff der „Kompetenzlosigkeitskom-

petenz“ (Mecheril 2008, 32) – zu gehen, Irritationen und Widersprüche zuzulassen und auszuhalten (vgl. Goel 2013), scheinbar Vertrautes und Selbstverständliches dekonstruktiv zu befragen (vgl. Kölsch-Bunzen, Morys & Knoblauch 2015) und die „Involviertheit der Forschungsperspektive in den Forschungsgegenstand oder die Gegenstandssetzungen in der Forschung“ (Hummrich 2013, 106) zu berücksichtigen.

3 Qualitative multiperspektivische und -methodische Zugänge im Forschungsprojekt TanGO

Das hier zugrunde liegende Forschungsprojekt fragt nach den Wahrnehmungen des präformierten Raumes als pädagogischem Ort (vgl. Winkler 2009) und auf die darin stattfindenden Transitionsprozesse (vgl. Niesel & Griebel 2015) von Kindern mit Fluchtbiographie. Um dieser Komplexität adäquat zu begegnen ist ein qualitatives, trianguliertes Vorgehen auf der Perspektiven- und Methodenebene notwendig. So ist es möglich, differente Perspektiven auf den Forschungsgegenstand zu gewinnen und verschiedene Methoden der Kindheitsforschung explorativ zu kombinieren (vgl. Flick 2011). Indem der Forschungsgegenstand aus möglichst unterschiedlichen methodischen Zugängen heraus beleuchtet wird, lässt sich ein breites, tiefes und kaleidoskopartiges Bild gewinnen (vgl. Flick 2011, Friebertshäuser, Langer & Prengel 2013).

In TanGO wurde die Sichtweise der Fachkräfte mittels leitfadengestützter Interviews sowie mit einer standortübergreifenden Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack & Przyborski 2010) erfasst. Das Projekt setzte sich zudem das Ziel, die Perspektiven der Eltern auf die pädagogische Einrichtung und auf Erziehung und Bildung ihrer Kinder über leitfadengestützte und gedolmetschte Interviews zu erheben. Im Mittelpunkt standen insbesondere performative, nonverbale Zugänge zu den Kindern wie die teils videogestützte Teilnehmende Beobachtung (vgl. Cloos & Thole 2006, Cloos 2010, Bohnsack 2013), die Entwicklung von individuellen *Bewegungsprofilen* (vgl. Sigle 2018) sowie die besondere Methode des Fotografierens. Diese Methode lehnt sich ursprünglich an die *Autofotografie* (vgl. Deinet 2009) an, welche einen Zugang zu den subjektiven Sichtweisen der Kinder auf ihre Sozialräume ermöglichen soll. In TanGO wurde diese Methode als spezifische Form des Zeigens weiterentwickelt. Die Methode in ihren Begründungslinien, die Weiterentwicklungen und Erfahrungen in dem feldforschenden Zugang im Projekt TanGO sowie die angewandte Auswertungsmethode werden im Weiteren dargestellt.

4 Videografierte Autofotografie als nonverbaler Zugang zu Kindern

4.1 Autofotografie und ihre Präzisierung im Forschungsprojekt TanGO

Für eine Annäherung an die subjektiven Deutungsmuster von pädagogischen Orten (vgl. Winkler 2009) durch Kinder mit Fluchtbiografie stehen Forscher*innen vor den oben ausgeführten Herausforderungen, die eigene Standortgebundenheit und Positionierungen im Feld zu reflektieren und nach der ethischen Richtschnur die eigene Forschung immer wieder kritisch zu befragen. Gleichzeitig konnte im vorliegenden Forschungsprozess vielfach nur eingeschränkt auf gemeinsame verbalsprachliche Kommunikationsmöglichkeiten zurückgegriffen werden. Um diesen Herausforderungen zu begegnen, eignen sich besonders visuelle qualitative Verfahren, wie die Fotografie, mit einem hohen Niveau an Partizipation (vgl. Young & Barret 2001 in Dirksmeier 2013). Diese Verfahren unterstellen, dass eine von den Beforschten hergestellte fotografische Abbildung Informationen über die Fotograferenden enthält, diese also ihre Sicht auf einen Teil der Umwelt oder von sich selbst preisgeben (vgl. Dirksmeier 2013).

Für die Humangeografie bezieht sich Dirksmeier auf Grundlagen von Adair und Worth (1972) aus der Psychologie und Ethnografie, indem er zwei Verfahren unterscheidet, bei denen Individuen oder Gruppen selbst fotografieren: die reflexive Fotografie, bei der sie über ihre Bilder sprechen (vgl. Douglas 1998 in Dirksmeier 2013) und die Autofotografie, bei der die hergestellten Bilder von den Forscher*innen inhaltsanalytisch ausgewertet werden (vgl. Ziller & Rorer 1985 in ebd.). Vor allem in der Sozialraumanalyse mit Kindern und Jugendlichen wird diese Unterscheidung nicht getroffen, sondern die Autofotografie als ein Verfahren beschrieben, um über die Bilder ins Gespräch zu kommen und Deutungen zu erfragen (vgl. von Spiegel 1997, Deinet 2009). Auch für den frühkindlichen Bereich wurde die Autofotografie von Iris Nentwig-Gesemann et al. mit dieser Intention für eine Studie zu Kita-Qualität nutzbar gemacht. In einer Abwandlung als fotobasierte Kitaführung ließen sich Forscher*innen von Kindern für sie bedeutungsvolle Orte zeigen und fotografierten diese dann selbst, um die Konzentration der Kinder auf das Zeigen im Prozess zu erhalten (vgl. Nentwig-Gesemann, Walther & Thedinga 2017).

Aufgrund der genannten verbalkommunikativen Hürden bei der Forschung mit Kindern mit Fluchtbiografie eignen sich diese Formen der Autofotografie nur eingeschränkt. Es empfiehlt sich vielmehr auf die Interpretation von Dirksmeier zurückzugreifen und das Verfahren so zu gestalten, dass erstens die Kinder im Forschungsprozess selbst fotografieren, um in ihrem Repräsentationssystem bleiben zu können und zweitens die Bilder im Anschluss wissenschaftlich interpretiert werden. „Diese Übertragung, Decodierung und Interpretation befreit die Fotografie von ihrer Limitation, eine reine Illustration oder Dokumentation zu sein

und überführt sie in systematisches Wissen.“ (Collier & Collier 1987, 170 zit. in Dirksmeier 2013, 88). Dirksmeier (2013) stellt fest, dass visuelle qualitative Forschungsmethoden, wie die Autofotografie, sich besonders für raumbezogene Fragestellungen eignen und dass für die Umsetzung explizit zur Kreativität eingeladen wird. Insofern bot sich im Forschungsprojekt TanGO eine kreative Anpassung der Methode an die Kinder an.

4.2 Videografierte Autofotografie von Kindern an pädagogischen Orten

Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren wachsen in mediatisierten Lebenswirklichkeiten (vgl. Krotz 2007) auf, das kommunikative Handeln und das Zusammenleben sind durch Medien geprägt (vgl. Tillmann & Hugger 2014). Für Familien mit Fluchtgeschichte spielt das Smartphone als mobiles, digitales Gerät eine zentrale Rolle, oft als ein lebenswichtiges Werkzeug und Kommunikationsmittel (vgl. Emmer, Richter & Kunst 2016). So ist das Fotografieren mit dem Smartphone den Kindern als Technik vertraut und sie verfügen über die Kompetenz, Fotos aufzunehmen und bei Nichtgefallen zu löschen. An diese Kompetenzen anschlussfähig, wurde den Kindern im Projekt TanGO von den Forscherinnen eine stabile, handliche, digitale Kompaktkamera angeboten, mit übersichtlichem Funktionsmenü, wenigen Tasten, einer Halteschleufe sowie einem bunten Design, das eine Ausrichtung auf die Nutzung durch Kinder symbolisiert.

Als Impuls für das Fotografieren der für die Kinder jeweils relevanten Orte, Räume oder Materialien wurden sie lediglich sprachlich und gestisch aufgefordert mit dem Satz *„Zeig mir mal deine Kita!“*. Die intergenerationalen Machtverhältnisse, die allein durch die Zeigefunktion, die jedes pädagogische Handeln ausmacht (vgl. Schultheis & Hiebl 2016; Winkler 2009) angelegt sind, sich aber über die Zuteilungsmacht über die begehrte Kamera manifestierten, wurde für die Zeit des Fotografierens umgekehrt. Die Kinder wurden zu Expert*innen ihrer Umgebung (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2017), die sie den Forscherinnen zeigen konnten, indem sie selbstbestimmt für sie relevante Orte aufsuchten, Motive auswählten und diese fotografierten. Die Partizipation im Forschungsprozess erstreckte sich auch auf die Dauer des Fotografierens, jedes Kind sollte selbstständig entscheiden, wann es bereit war, die Kamera abzugeben.

Dirksmeier weist auf das methodologische Problem bei qualitativen visuellen Verfahren hin, „dass das Verhältnis zwischen der Wahrnehmung der Darstellung im Bild (Bildobjekt) und des abgebildeten Gegenstandes selbst (Bildsujet) ungeklärt bleibt“ (2013, 87). Er problematisiert, dass die angefertigten Fotografien einer Performativität erster Ordnung unterworfen sind, da Bilder bei der Auswahl der Bildsujets mitwirken, die die Probanden schon einmal gesehen haben und dass als Performativität zweiter Ordnung die resultierenden Fotografien die Wirklichkeit erzeugen, die sie zu beschreiben vorgeben. Eine Kontextualisierung des Wissens

der Probanden könne jedoch die performativen Effekte erster und zweiter Ordnung begrenzen (vgl. Dirksmeier 2013).

Da dies in der Forschung mit Kindern mit Fluchtbiografie verbalsprachlich nicht möglich ist, zumindest kurz nach ihrem Eintreffen in Deutschland nicht ohne Übersetzung, die wiederum zu erheblichen Verzerrungen führen kann, wurden die Kinder nicht nur beim Fotografieren von den Forscherinnen im Sinne einer Teilnehmenden Beobachtung begleitet, sondern auch videografiert (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2017). Mit Hilfe der Videos sollten die beobachteten Herstellungsprozesse der Fotografien auswertbar werden und Informationen liefern, die die Bilder kontextualisieren können.

4.3 Erfahrungen mit der Autofotografie bei vier- bis sechsjährigen Kindern

Die angebotene Digitalkamera erwies sich im Forschungsprozess als äußerst begehrt und bot den Kindern einen Anreiz für die selbstständige Kontaktaufnahme mit den Forscherinnen. Der vorwiegend verbalsprachliche, aber auch gestisch unterstrichene Impuls zum Fotografieren von Räumen wurde letztlich von allen Kindern aufgenommen. Von differenzierteren Fragen der Forscherinnen nach Lieblingsplätzen, Wohlfühlorten, Angsträumen wurde schnell Abstand genommen, da sie, sofern sie verstanden wurden, den Prozess sehr einschränkten. Jedes Kind bewegte sich in unterschiedlicher Weise auf die Objekte oder Orte zu, die es fotografieren wollte und die Forscherinnen begleiteten lediglich, ließen vollkommen freie Hand in der Art und Dauer des Fotografierens. Die Kinder waren sich dieser Begleitung bewusst, zeigten sich aber nicht irritiert durch die Videokamera, die so gehandhabt wurde, dass der Augenkontakt zur Person erhalten blieb. Sie warteten auf die Forscherinnen, wenn sie die Orte wechselten, waren aber gleichzeitig auch in ihr Tun vertieft und nahmen oft nur indirekt Kontakt zu den Erwachsenen auf, was sich durch kurze Blicke äußerte oder durch das Rückbesinnen auf die Regel, die Schlaufe der Kamera am Handgelenk zu belassen. Sie schauten vielfach die fotografierten Bilder auf dem Monitor an, teilweise zeigten sie diese dann den Forscherinnen oder den Peers.

Es wurde zunächst versucht, den fotografierenden Kindern gegenüber den Peers einen Freiraum zu verschaffen, damit sie sich auf sich konzentrieren konnten. Die Erfahrung zeigte jedoch, dass die Kinder sich kaum ablenken ließen, sondern das Fotografieren durch den Austausch mit den Peers eher noch vertieften. Auch ihnen gegenüber wurden sie schließlich zu Expert*innen, indem sie ihren kompetenten Umgang mit der Kamera sowie ihre Art zu fotografieren und ihre Sichtweisen zeigen konnten.

Im dokumentierten Herstellungsprozess wurden diese spezifischen Sichtweisen, aber auch die vielfältigen und den Kindern jeweils eigenen Heran- und Vorgehensweisen deutlich. So erfassten beispielsweise manche Kinder den Ort durch

Wiederholung der Motive, einige setzten ihren Körper in Bezug zum Raum oder folgten mit der Kamera den räumlichen Grenzen und Verbindungen.

4.4 Auswertung von videografierter Autofotografie

Die Kontextualisierung der von den Kindern erstellten Fotografien durch eine videografierte Begleitung des Herstellungsprozesses erlaubte eine Verschiebung der Analyserichtung vom Was zum Wie. Die Notwendigkeit hierfür zeigte sich in den Motiven, die die Kinder wählten, denn von fast allen Bildproduzent*innen wurden neben Artefakten, welche einem kindlichen Interesse zugeordnet werden können, auch Türen, Decken, Lampen, Fußböden und Nahaufnahmen nicht nachvollziehbarer Herkunft fotografiert. Eine inhaltsanalytische Auswertung der Bilder, wie sie Dirksmeier (2013) anführt, würde kaum Rückschlüsse auf die Repräsentationen (vgl. Palmer 2018) der Kinder erlauben. Die *Dokumentarische Methode* jedoch ist ein Verfahren das berücksichtigt, dass die Bildmotive von den Bildproduzent*innen „gemäß ihrer Schemata von Präferenz, gemäß ihrem Habitus“ (Bohnsack 2011, 46) ausgewählt wurden und dass ihnen dieses implizite Erfahrungswissen nicht unmittelbar zugänglich ist. Ebenso geht sie davon aus, dass die Bildrezeption einer Standortgebundenheit der Betrachter*innen folgt, die in einer konjunktiven Handlungspraxis verwurzelt und durch einen milieuspezifischen Habitus geprägt ist (vgl. Michel 2013). Aufgrund der o.g. generationalen und kulturellen Differenzen zwischen den Bildproduzent*innen und -rezipient*innen sowie der Performativität der Fotografien bietet sich die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi 2015) an, um sich den Repräsentationen der Kinder zu nähern. Durch die Videos konnten beispielsweise die Wege der Kinder, die körperliche Involviertheit beim Fotograferen, das Tempo der Bewegung in den Räumen, die mimischen und gestischen Ausdrücke wie Zögern, Entschluss oder Begeisterung, die Blicke zu den Begleitpersonen und auch (im Anschluss übersetzte) verbale Äußerungen einbezogen werden. Auch bei Nahaufnahmen wurde es möglich, ihre Herkunft nachzuvollziehen und die Situation zu erfassen, in der sie aufgenommen wurden. Die Videos wurden daher in Anlehnung an die dokumentarische Videointerpretation (vgl. Bohnsack et al. 2015; Nentwig-Gesemann & Nicolai 2015) ausgewertet und einzelne Bilder ergänzend einer Bildinterpretation (vgl. Bohnsack 2013) unterzogen, die wiederum in die vergleichende Gesamtinterpretation einbezogen wurden.

5 Fazit/Ausblick

Das dargestellte Potential dieser Methode lässt sich in Kombination mit weiteren Methoden sogar noch ausbauen bzw. gerade für den Transfer in die pädagogische Praxis bzw. für forschende Praktiker*innen weiter nutzbar machen. Zum Beispiel besteht die Möglichkeit der zirkulären weiteren Annäherung an die Deutungen und Repräsentationen der Kinder in Selektionsprozessen durch die Kinder selbst. Die digitalen Aufnahmen können direkt auf den Computer übertragen werden und die Kinder entscheiden, welche Bilder sie löschen und welche sie behalten wollen. Die verbleibenden Fotos werden entwickelt und von den Kindern als Collage verarbeitet (vgl. Dodman 2003 in Dirksmeier 2013), die dann an den pädagogischen Orten ausgestellt werden können. Dies bedeutet eine weitere Relevanzsetzung und gleichwohl dient dieser Schritt der Intensivierung der Partizipation, indem die Ergebnisse des Forschungsprozesses den Kindern transparent gemacht werden, sie Anerkennung für die Collagen erhalten, aber auch als Anlass zur sprachlichen Bildung genutzt werden können. Die Autofotografie in all ihren Erweiterungen kann damit eine Brücke zu verbalsprachlichen Zugängen bauen und Kinder können ihre vielfältigen Stimmen auf ihre Lebensorte äußern, sie werden zu Expert*innen gegenüber den Peers, gegenüber den pädagogischen Fachkräften, indem sie ihren kompetenten Umgang mit der Kamera sowie ihre Art zu fotografieren und ihre Sichtweisen zeigen können. Folglich eröffnet die Methode gerade für Pädagog*innen Chancen, Einblicke in die Perspektiven der Kinder auf ihre Orte zu erhalten und damit eine empathische fragend-offene Haltung des *Nicht-Wissens* und des Dialogs weiter zu entwickeln, die den achtsamen vielfaltssensiblen Blick auf die pädagogische Praxis schärft.

Literatur

- Alanan, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden, 65-82.
- Andresen, S., Koch, C. & König, J. (2015): Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen. Wiesbaden.
- Andresen, S., Neumann, S. & Public, K. (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim & Basel.
- BAMF (2017): Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe Dezember 2017. Online unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-dezember-2017.pdf?__blob=publicationFile (18.02.2019).
- Berthold, T. (2014): In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland. Deutsches Komitee für UNICEF e.V. Online unter: <https://www.unicef.de/blob/56282/fu13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e31/fluemchtlingskinder-indeutschland-unicef-studie-2014-data.pdf> (10.02. 2019).
- Bohnsack, R. (2011): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. 2., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Opladen & Farmington Hills.
- Bohnsack, R. (2013): Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre

- Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 75-98.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (2015): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. In: Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Band 3. 2., durchgesehene Auflage. Leverkusen, 11-44.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010): Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills, 233-248.
- Bühler-Niederberger, D. (2005): Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse. München.
- Cloos, P. (2010): Narrative Beobachtungsprotokolle. Konstruktion, Rekonstruktion und Verwendung. In: Heinzel, F., Thole, W., Cloos, P. & Königeter, S. (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“ – Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. Wiesbaden, 181-193.
- Cloos, P. & Thole, W. (2006): Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik. Wiesbaden.
- Deinet, U. (2009): Analyse- und Beteiligungsmethoden. In: Deinet, U. (Hrsg.): Methodenbuch Sozialraum. Wiesbaden, 65-86.
- Dirksmeier, P. (2013): Zur Methodologie und Performativität qualitativer visueller Methoden. Die Beispiele der Autofotografie und reflexiven Fotografie. In: Rothfuss, E. & Dörfler, T. (Hrsg.): Raumbezogene qualitative Sozialforschung. Wiesbaden, 83-102.
- Emmer, M., Richter, C. & Kunst, M. (2016): Flucht 2.0 Mediennutzung durch Flüchtlinge vor, während und nach der Flucht. Online unter: https://www.polsoz.fu-berlin.de/kommwiss/arbeitsstellen/internationale_kommunikation/Media/Flucht-2_0.pdf (12.02.2019).
- Fichtner, S. & Tràn, H. M. (2018): Ethische Ambivalenzen in der Forschung mit Kindern in Unterkünften für geflüchtete Menschen. Online unter: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.3.3150> (10.02.2019).
- Flick, U. (2011): Triangulation: Eine Einführung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden.
- Friebertshäuser, B., Langer, A. & Prengel, A. (Hrsg.)(2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4., durchgesehene Auflage. Weinheim, München & Basel.
- Gambaro, L., Liebau, E., Peter, F. H. & Weinhardt, F. (2017): Viele Kinder von Geflüchteten besuchen eine Kita oder Grundschule – Nachholbedarf bei den unter Dreijährigen und der Sprachförderung von Schulkindern. Online unter: https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.557905.de/17-19-1.pdf (18.02.2019).
- Gerarts, K. & Andresen, S. (2018): Erfahrungen auf der Flucht und die Bedeutung der Flucht für Kinder und Familien. In: Hartwig, L., Mennen, G. & Schrappner, C. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim & Basel, 162-173.
- Goel, U. (2013): Ein Plädoyer für Ambivalenzen, Widersprüchlichkeiten und Mehrdeutigkeiten in der Rassismuskritik. In: Mecheril, P., Olalde-Thomas, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden, 79-92.
- Gravelmann, R. (2018): Geflüchtete Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hartwig, L., Mennen, G. & Schrappner, C. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim & Basel, 377-387.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. & Bottrell, D. (2014): Participatory Research with Children and Young People. Los Angeles, London, Neu-Delhi, Singapur & Washington DC.
- Hummrich, M. (2013): Kulturvergleichende Migrationsforschung? Der Umgang mit Differenz und Bildung in Deutschland und den USA. In: Mecheril, P., Olalde-Thomas, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden, 93-108.

- Hurrelmann, K. & Bründel, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung. Weinheim, Basel & Berlin.
- Kölsch-Bunzen, N., Morys, R. & Knoblauch, C. (2015): Kulturelle Vielfalt annehmen und gestalten. Eine Handreichung zur Umsetzung des Orientierungsplans für Kindertageseinrichtungen in Baden-Württemberg. Freiburg im Breisgau.
- Krotz, F. (2007): Mediatisierung. Fallstudien zum Wandel von Kommunikation. Wiesbaden.
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden.
- Lechner, C., Huber, A. & Holthusen, B. (2016): Geflüchtete Jugendliche in Deutschland. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bulletin/d_bull_d/bull114_d/Impulse_Fluechtlinge_Jugendliche.pdf (18.02.2019).
- Liegle, L. (2014): Pädagogik der frühen Kindheit – Erziehung und Bildung. In: Braches-Chyrek, R. (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. Leverkusen, 25-39.
- Luna, F. (2009): Elucidating the concept of vulnerability: Layers not labels. In: International Journal of Feminist Approaches to Bioethics, 2, H.1, 121-139.
- Luna, F. (2018): Identifying and evaluating layers of vulnerability – a way forward. Developing World Bioeth. 2018; 00: 1-10. Online unter: <https://doi.org/10.1111/dewb.12206> (18.02.19)
- Maywald, J. (2018): Geflüchtete Kinder als Träger eigener Rechte. In: Hartwig, L., Mennen, G. & Schraper, C. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim & Basel, 52-60.
- Mecheril, P. (2008): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auenheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 15-34.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (2013): Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten. In: Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (Hrsg.): Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive. Wiesbaden, 7-55.
- Meiner-Teubner, C. (2018): Kindertagesbetreuung für Geflüchtete – Chancen und Hindernisse. In: Hartwig, L., Mennen, G. & Schraper, C. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim & Basel, 491-499.
- Meysen, T., Beckmann, J. & González Méndez de Vigo, N. (2016): Flüchtlingskinder und ihre Förderung in Tageseinrichtungen und Kindertagespflege. Rechtsexpertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Meysen_et_al_expertise_kitazugang_fuechtlingskinder_2016.pdf (18.02.2019).
- Michel, B. (2013): Fotografien und ihre Lesarten. Dokumentarische Interpretation von Bildrezeptionsprozessen. In: Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3., aktualisierte Auflage. Wiesbaden, 99-131.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017): Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESI-Instituts der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Online unter: https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp-content/uploads/2018/12/180914_Quaki_Abschlussbericht_web.pdf (18.02.2019).
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2015): Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In: Bohnsack, R., Fritzsche, B. & Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Band 3. 2., durchgesehene Auflage. Leverkusen, 45-72.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2015): Übergänge ressourcenorientiert gestalten: Von der Familie in die Kindertagesbetreuung. Stuttgart.

- Palmer, S.E. (2018): Grundaspekte kognitiver Repräsentation. In: Schlicht, T. & Smortchkova, J. (Hrsg.): Mentale Repräsentationen. Grundlagentexte. Berlin, 45-113.
- Phelan, S. K. & Kinsella, E. A. (2013): Picture This . . . Safety, Dignity, and Voice – Ethical Research With Children: Practical Considerations for the Reflexive Researcher. In: *Qualitative Inquiry*, 19, H.2, 81-90.
- Plafky, C.S. (2018): Lebenswelten von Familien mit Fluchthintergrund. In: Hartwig, L., Mennen, G. & Schrapper, C. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim & Basel, 405-413.
- Powell, M.A., Graham, A. & Julia Truscott, (2016): Ethical research involving children: facilitating reflexive engagement. Online unter: <https://doi.org/10.1108/QRJ-07-2015-0056> (18.02.2019).
- Rehklau, C. (2018): Erstaufnahmeeinrichtungen. In: Hartwig, L., Mennen, G. & Schrapper, C. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim & Basel, 184-192.
- Riegel, C. (2016): Bildung, Intersektionalität. Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- Schultheis, K. & Hiebl, P. (Hrsg.)(2016): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart.
- Signe, T. (2018): Noch unveröffentlichte Bachelorarbeit zum Thema „Bewegungsprofile als Methode eines forschenden Zugangs zur Perspektive der Kinder in der pädagogischen Praxis“. Esslingen am Neckar.
- Spiegel, H. von (1997): Offene Arbeit mit Kindern – (k)ein Kinderspiel. Erklärungswissen und Hilfen zum methodischen Arbeiten. Münster.
- Tillmann, A. & Hugger, K.-U. (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Tillmann, A., Fleischer, S. & Hugger, K.-U. (Hrsg.): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden, 31-45.
- Unger, H. von (2018): Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt. Online unter: <http://dx.doi.org/10.17169/jqs-19.3.3151> (10.02.2019).
- UNHCR (2018): Global trends. Forced displacement in 2017. Online unter: <https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2018/06/GlobalTrends2017.pdf> (18.02.2019).
- Unicef (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Online unter: <https://www.unicef.de/blob/137024ecc6a-2cfed1abe041d261b489d2ae6cfl/kindheit-im-wartezustand-unicef-fluechtlingskinderstudie-2017-data.pdf> (18.02.2019).
- Weise, M., Morys, R., Lempp, M. & Oeltjendiers, L. (2018): Kinder mit Fluchtbiografie an pädagogischen Orten. Organisationslogik trifft auf Alltagspraxis. In: *Frühe Bildung*, 7, H.4, 199-205.
- Wieland, N. (2018): Minderjährige Flüchtlinge und ihre Familien: Identität und Identitätsentwicklung. In: Hartwig, L., Mennen, G. & Schrapper, C. (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit mit geflüchteten Kindern und Familien. Weinheim & Basel, 354-369.
- Winker, G. & Degele, N. (2009): Intersektionalität: zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- Winkler, M. (2009): Der pädagogische Ort. In: Mertens, G., Frost, U., Böhm, W. & Ladenthin, V. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III/1 Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Paderborn, 581-619.
- World Vision Deutschland, Hoffnungsträger Stiftung (2016): Angekommen in Deutschland. Online unter: https://hoffnungstraeger.de/fileadmin/News/WorldVisionStudie_Online.pdf (18.02.2019).

Maria Mögel

Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery

Kinder im Vorschulalter sind seit langem Objekte sozialwissenschaftlicher Forschung, eher neu ist der Anspruch, sie selbst als Subjekte zu Wort kommen zu lassen. Der Beitrag diskutiert methodische und anwendungsorientierte Fragen eines empirischen Forschungsdesigns, mit dem das Zugehörigkeitserleben platzierter Kinder im Alter von dreieinhalb bis sechs Jahren mit dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery (vgl. Emde, Wolf & Oppenheim 2003) erhoben wurde. Dabei wurde versucht, das Forschungsvorgehen an das Recht der Kinder auf Orientierung und Beteiligung (vgl. Gerber Jenni, Stössel & Simoni 2014) und die Methoden an ihre nicht normorientierten Familienkonstellationen und Lebenslagen (vgl. Wolf & Reimer 2008) sowie an ihr junges Alter anzupassen.

1 Das Zugehörigkeitserleben in Platzierungsverhältnissen untersuchen

Das Erleben von Zugehörigkeit unterstützt in der frühen Kindheit Entwicklungsprozesse von Selbstkohärenz und Identität und ist für das individuelle Wohlbefinden und die soziale Integration Menschen jeden Alters unbestritten (vgl. Baumeister & Leary 1995; Lichtenberg, Lachmann & Fosshage 2011). In der entwicklungspsychologischen Forschungsliteratur finden sich Verweise auf das Erleben von Zugehörigkeit bei Kindern meist in Zusammenhang mit Fragen zu sozialer Inklusion bei Behinderung, Migration oder Armut, nicht aber in der Familie, da die Zugehörigkeit von Kindern zu ihren Eltern selbstverständlich erscheint. Diese Selbstverständlichkeit ist nicht mehr gegeben, wenn sehr junge Kinder zum Schutz ihrer körperlichen und psychischen Integrität und Entwicklung ihre Familie verlassen müssen. Befunde der Pflegekinderforschung beschreiben hierzu stabilere Platzierungen und Entwicklungsverläufe bei Schulkindern und Jugend-

lichen, die familiäre Zugehörigkeit in ihren Pflegefamilien erleben (vgl. Schofield & Beek 2009) und bei Babys, deren Pflegemütter ein hohes emotionales und zeitlich unbegrenztes Commitment in der Beziehung zum Kind zeigten (vgl. Bernard & Dozier 2011). Dazu, wie Kinder im Vorschulalter Zugehörigkeit in ihren häufig komplexen Platzierungsarrangements mit evtl. getrennten Kontaktsettings mit Müttern, Vätern oder auch Großeltern konstruieren, fanden sich erstaunlicherweise keine Studien. Dies, obwohl die Entwicklungsprozesse der Theory of Mind Kinder zwischen 3 und 6 Jahren geradezu nötigen, sich intensiv mit ihrer sozialen Identität, ihrer Bedeutung für ihre Eltern bzw. Bezugspersonen und die Familie als Ganzes und nun auch verbal mit Repräsentationen von Identität und Zugehörigkeit auseinanderzusetzen (vgl. Bischof-Köhler 2011). Mehr oder weniger explizit wird das Erleben von Zugehörigkeit in kinderpsychiatrischen und psychologischen Gutachten zur Regelung von Obhut und Umgang bei Pflegekindern erhoben, die behördlichen Entscheidungen zu Um- oder Rückplatzierungen und die Gestaltung des Kontaktsettings mit der Herkunftswelt der Kinder legitimieren. Entscheidungen, die das Leben der Kinder tiefgreifend und nachhaltig beeinflussen, da sie letztlich bestimmen, in welcher Beziehungswelt ein Kind aufwächst und seine Persönlichkeit entwickelt (vgl. Gauthier, Fortin & Jéliu 2004). Bei jungen Kindern wird in Platzierungsexperten meist die Qualität der Kind-Eltern- bzw. Kind-Pflegelternbeziehung, der erwachsenen Empathie und Belastungsfähigkeit eingeschätzt. Aus Sorge, die Kinder wären kognitiv oder emotional überfordert, werden Vorschulkinder selten direkt zu ihrem Zugehörigkeitserleben befragt. Die in Abklärungen verwendeten (meist projektiven) Verfahren orientieren sich in der Regel zudem an normativen Familienkonstellationen mit einem Elternpaar. Klinische Erfahrungen zeigen jedoch, dass auch sehr junge Kinder in komplexen Platzierungsarrangements differenzierte Vorstellungen über ihre Beziehungswelt haben können (vgl. Hindle 2007; Mögel 2011). Die Zugehörigkeitsstudie hatte deshalb den Anspruch in systematischer Weise der Frage nachzugehen, wie platzierte Vorschulkinder ihre Zugehörigkeit zu komplexen Beziehungswelten erleben und konstruieren. Dabei sollten die Kinder in einem praxistauglichen, d.h. auch in klinischen Abklärungen anwendbarem, Untersuchungsverfahren ihrem Entwicklungsstand entsprechend selbst zu Wort kommen.

1.1 Erhebungsinstrumente für eine sehr junge und vulnerable Stichprobe

Das Studiendesign folgte drei Fragestellungen, die Zusammenhänge zwischen dem Zugehörigkeitserleben der Kinder mit erstens Ressourcen und Belastungen in ihren Beziehungsumwelten, zweitens mit der kindlichen psychischen Befindlichkeit und drittens mit dem Commitment und der Sicht der Bezugspersonen auf die Zugehörigkeit des Kindes untersuchten. Im Zentrum der Studie stand das, für die sprachlichen und kognitiven Ausdrucksmöglichkeiten von Vorschulkindern konzipierte, Geschichtenstammverfahren MacArthur Story Stem Battery MSSB (vgl.

Emde et al. 2003) zur Erhebung kindlicher Vorstellungen. Es räumt jungen Kindern Mitgestaltungsmöglichkeiten in der Forschungsituation ein und wird weiter unten ausführlicher beschrieben. Da beziehungsrelevante Mitteilungen kleiner Kinder ohne die Hinweise ihrer vertrauten Erwachsenen zu Alltag, Befinden und Umwelt der Kinder für Aussenstehende nur sehr schwer einzuordnen sind, wurden relevante Informationen mit Fragebögen und Interviews bei den verantwortlichen Fachleuten und Bezugspersonen erfasst. Durch die Fallverantwortlichen wurden mit einem Fragebogen „Kontinuität und Wechsel im Leben des Kindes“ erfragt. Die Bezugspersonen schätzten mit dem Elternfragebogen der *Child Behaviour Checklist CBCL 1½-5* (vgl. Achenbach & Rescorla 2000) das psychische Befinden und mit dem *SOCOMP* (vgl. Perren 2008) die sozialen Kompetenzen der Kinder ein. Für die Beantwortung der dritten Forschungsfrage (*Commitment und Sicht der Bezugspersonen auf die Zugehörigkeiten des Kindes*) wurde ein semistrukturiertes Bezugspersoneninterview, das sich an klinischen Elterninterviews orientiert, entwickelt. Als Teil des Forschungsprojekts „Brüche und Verluste in der frühen Beziehungsumwelt“ des Marie Meierhofer Instituts Zürich (Leitung Dr. Heidi Simoni) wurde die Studie von diversen Stiftungen sowie vom Schweizerischen Nationalfonds gefördert (2013-2016) und als psychologische Dissertation von Prof. Dr. Sonja Perren, Universität Konstanz betreut. In enger Zusammenarbeit mit der Organisation Pflege- und Adoptivkinder Schweiz (PACH) erhielten ca. 40 private und kantonale Organisationen der Pflegekinderhilfe und versorgungsbeauftragte Kinder- und Jugendhilfestellen der deutschsprachigen Kantone schriftliche Unterlagen mit gesonderten Begleitschreiben an sorgeberechtigte Eltern, Pflegeeltern, Beistände und Heimleitende, die über Ziel, Fragestellung und das Vorgehen der Studie sowie die Rechte der Teilnehmenden informierten. Die Gewinnung von Studienkindern, vor allem das Einholen des Einverständnisses der sorgeberechtigten, hoch belasteten leiblichen Eltern zur Teilnahme der Kinder gestaltete sich aufwändig. Obwohl die ergänzende Sicht der Eltern zweifellos wertvolle Informationen beigetragen hätte, konnte nicht angenommen werden, dass sie alle jeweils zum Untersuchungszeitpunkt für ein Interview zur Verfügung stünden. Um die Datensammlung realisierbar zu gestalten und doch das Interesse der Herkunftseltern für die Perspektive ihrer Kinder zu würdigen, boten wir den Eltern an, den *Fragebogen zu Kontinuität und Wechsel im Leben des Kindes* und einen Teil des *Bezugspersoneninterviews* im Rahmen eines Telefoninterviews unmittelbar nach dem Untersuchungstermin bei ihrem Kind mit ihnen durchzuführen.

Trotz großer Anstrengungen über anderthalb Jahre konnten anstatt der ursprünglich geplanten Stichprobe von 45 Kindern – eine Studiengröße, die repräsentative Aussagen erlaubt hätte – nur eine von 18 Kindern gewonnen werden. Davon lebten die eine Hälfte in Pflegefamilien mit verschiedenen Organisationsformen und die andere in drei Kinderheimen in Gruppen von sieben oder acht Kindern mit durchschnittlich elf Betreuungspersonen. Ein Kind lebte in einem Kleinheim

mit fünf bis sechs Kindern und ca. zehn Betreuenden. Da zwei Jungen während der Untersuchung sehr verstört waren, bezogen wir die Daten von 16 Kindern, neun Jungen (56.2%) und sieben Mädchen (43.8%), je acht Kindern aus dem Heim- und Pflegefamiliensetting in die statistischen und explorativen Analysen mit ein.

1.2 Das Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery (MSSB)

Kinder ab etwa drei Jahren sind in der Lage, kurze Narrative mit einem Höhepunkt und einem Schluss zu erzählen. Sie tun dies meist im Dialog mit ihren Müttern und generieren so gleichzeitig ein biografisches Gedächtnis und Vorstellungen von Selbst und Beziehung, die sich bis in spätere Identitätskonstruktionen nachverfolgen lassen (Fivush 2011). Frühe Narrative sind damit noch stark von der unmittelbaren Beziehungsumwelt und Befindlichkeit der Kinder geprägt (vgl. Bischof-Köhler 2011). Die vom *MacArthur Research Network on the Transition from Infancy to Early Childhood* entwickelte *MacArthur Story Stem Battery* MSSB (vgl. Emde et al. 2003) beantwortet diese Verhältnisse mit einem semi-strukturierten Geschichtenstammverfahren, bei dem Kinder Geschichtenanfänge von typischen Alltagskonflikten (Angst beim Schlafengehen, Missgeschicke, Streit unter Peers u.ä.) ergänzen. Auf diese Weise werden sie angeregt, zu einem vorgegebenen Thema ihre ganz eigenen Vorstellungen szenisch und verbal zu kreieren. So kann z.B. der Sturz der Protagonistenfigur in der Geschichte „Das verletzte Knie“ sowohl als Heldengeschichte (Selbstkompetenz im Umgang mit einem Unfall) wie auch als Szene inszeniert werden, in der die Eltern das Kind trösten (Bindungsthema).

Wie und was wird eigentlich mit der MSSB „gemessen“? Im Gegensatz zu kinderpsychotherapeutischen Verfahren, in denen die Behandelnden das vermutete Erleben eines Kindes beim Spiel kommentieren, werden die Mitteilungen in der MSSB gefilmt und wortgetreu festgehalten und allenfalls Verständnisfragen gestellt. Deshalb und aufgrund der Art der Analyse der Aufzeichnungen können die Ergebnisse der MSSB-Narrative trotz ihres qualitativen Charakters mit statistischen Verfahren ausgewertet werden und haben sich z.B. in Interraterverfahren als valide und reliabel bewährt (vgl. Stadelmann 2006).

Der MSSB liegt die bindungstheoretische Annahme zugrunde, dass Kinder im Vorschulalter über Repräsentationen von Selbst und Beziehung (*Internal Working Models*) verfügen, in denen sich sowohl ihre primären Beziehungserfahrungen mit Bindungspersonen und der näheren Umwelt als auch ihre ganz individuelle, alters- und geschlechtsspezifische Sicht und Befindlichkeit spiegeln. Deshalb geben die Narrative der MSSB vor allem dazu Auskunft, wie kohärent und mit welchen Selbst- und Beziehungsrepräsentationen ein Kind ein konfliktbehaftetes Thema beantwortet: „to share, co-construct and resolve narratives about emotional laden

personal topics with others“ (Bretherton & Oppenheim 2003, 74). Zudem eröffnen sie Einblicke in die eigenen Themen der Kinder.

2 Die Lebenswelt junger Kinder im Forschungsprozess berücksichtigen

Die Darstellung einer aufgeteilten Lebenswelt mit der MSSB wurde bisher nur von Bretherton, Page und Gullon-Rivera (2009) in einer Studie mit Kindern in Scheidungsfamilien beschrieben. Wie wichtig es sein kann, das Setting der MSSB an die Erfahrungswelt der Kinder anzupassen, zeigt folgende Beobachtung der Autoren (vgl. Bretherton, Page & Gullon Rivera 2009): In einer vergleichbaren deutschen Untersuchung von Gloger-Tippelt und König (2007) wurde Kindern aus intakten und getrennten Familien die MSSB mit einer Familie in einem Ein-Haus-Setting präsentiert, worauf nur ein einziges der Kinder die Trennung der Eltern überhaupt thematisierte. Entsprechend unserer Fragestellung *Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren verschiedenen Beziehungswelten in Herkunfts- und Platzierungskontexten* übernahmen wir die 2-Haus-Situation der Arbeitsgruppe um Bretherton in Form verschiedenfarbiger Filzplatten als „Häuser“, die wir je mit einem erwachsenen Bärenpaar (Herkunfts- und Pflegefamilie) bzw. für Kinder im Heimsetting mit drei Bären in einem der Häuser und je nach Geschlecht des untersuchten Kindes mit einem Bärenjungen bzw. einem Bärenmädchen ausstatteten. Wir versuchten auch den Hinweis der Autoren zu berücksichtigen, Kinder bei der Präsentation ihrer Lebenswelten nicht durch „zu viele erschreckende Details in Bezug auf bestimmte Erfahrungen“ (ebd., 307) zu überfordern. Gerade bei den verletzlichen Kindern unserer Studie, die eventuell familiäre Gewalt oder Misshandlung erlebt hatten, sollte das Setting der MSSB der Lebenswelt der Kinder zwar nahekommen (2-Haus-Setting), aber nicht traumatisches Erleben triggern. Wir verwendeten daher kleine Tierfiguren (Bären), von denen sich Kinder besser distanzieren können als von den häufig eingesetzten Duplo-Püppchen mit charakteristischen Haut- und Haarfarben. Da sich die Familienbezeichnungen bei platzierten Kindern zudem ganz erheblich von norm-spezifischen Eltern- bzw. Familienbezeichnungen unterscheiden können, wurden die Erwachsenenfiguren des Sets nicht als Mami, Papi oder Pflegemami u.ä., sondern als „die großen Bären/die große Bärin/der große Bär des Bärenmädchens/des Bärenjungen“ bezeichnet. Auf diese Weise sollten die Kinder zu möglichst authentischen Darstellungen ihrer Beziehungswelten angeregt werden.

Um die spezifischen Selbst- und Beziehungsvorstellungen platzierter Kinder, ihre Ängste oder Wünsche mit den Befunden anderer MSSB-Studien vergleichen zu können, wählten wir zehn häufig verwendete MSSB-Geschichtenstämme aus (vgl. Yuval-Adler & Oppenheim 2014). Sie beinhalteten Themen wie Autorität und

Empathie von Erwachsenen, Selbstwirksamkeit des Kindes, Trennung, Verlust und Wiedervereinigung, Peerkonflikte und Loyalität. Teilweise wurden die Geschichtenstämme inhaltlich und das Kodierverfahren an die Fragestellung und die Stichprobe angepasst. So bezogen wir die üblicherweise als „Aufwärm-Geschichte“ verwendete Geburtstagsgeschichte in die Kodierung ein. Dieser Geschichtenstamm *Das Bärenkind feiert Geburtstag* bietet Kindern in Platzierungskontexten die Gelegenheit, sich zwischen zwei Beziehungswelten als Akteure zu positionieren und enthält damit Konflikt- und Lösungspotential: Nicht nur wie, sondern auch wo und mit wem wird das Kind Geburtstag feiern? Tatsächlich arrangierte etwas mehr als die Hälfte der Kinder eine Beteiligung der Protagonisten beider „Häuser“ am Geburtstagsfest wenn auch nicht immer mit friedlichem Ausgang. Dagegen ließ ein Kind ganz explizit nur die Bärenfrau aus dem „anderen Haus“ mit dem Kind feiern und der Kuchen wanderte ungegessen in den Keller.



Abb. 1: Geschichtenstamm *Das Bärenkind feiert Geburtstag*

Quelle: Mögel (2019), Manual Geschichtenstammverfahren MSSB

Da anzunehmen war, dass die Trennungserfahrungen der Kinder unserer Stichprobe individuell sehr verschieden wären, verzichteten wir bei der Auswahl der Trennungsgeschichte bewusst auf den hierfür typischen Geschichtenstamm *Die Eltern fahren weg, das Kind muss bei der Großmutter bleiben*. Zum einen weil das Thema der Trennung von den Eltern eventuell mit traumatischem Erleben verbunden wäre, aber auch weil die Konstellation Eltern/Großmutter im Zusammenhang der Studie verwirrend sein könnte. Um trotzdem Vorstellungen zu dem für diese Kinder bedeutungsvollen Themenkomplex *Trennung* und *Wiedervereinigung* zu erhalten, präsentierten wir ihnen den Geschichtenstamm *Das verlorene Hündchen*, in dem das Lieblingstier der Protagonistenfigur verloren geht und wieder auftaucht. Die Vorstellungen der Kinder von Zugehörigkeit zu komplexen Beziehungswelten dokumentierten wir anhand ihres Umgangs mit der 2-Haus-Situation in sechs Items: *Vermeidung* der 2-Haus-Situation, Darstellungen von *Konfusion* oder *Grenzen* zwischen den Häusern und ihren Protagonisten sowie Themen von *Ausschluss/Verlust* und *Kooperation* zwischen den Häusern und Darstellungen von *Affiliation*, d.h. Themen von familialer Zugehörigkeit (vgl. Bretherton et al. 2009; Mögel 2013) wie „eine lange Familie sein“ oder „sie geht zur richtigen Mami“.

2.1 Die Durchführung der Untersuchung – eine Gelegenheit zur Partizipation

Zunächst gingen wir davon aus, dass die Bezugspersonen als Vertraute die Kinder auf die Untersuchungssituation vorbereiten würden. So nahm die Autorin nach Eingang der schriftlichen Einverständniserklärungen für die Teilnahme der Kinder mit Pflegeeltern und Bezugspersonen telefonisch Kontakt auf, um einen Termin für die Durchführung der MSSB und das Bezugspersoneninterview zu vereinbaren. Sie wurden dabei gebeten die Kinder über die Forschungssituation und unseren Besuch zu orientieren. Damit taten sich die Bezugspersonen in Heimen und Pflegefamilien jedoch schwer. Wir schickten den Kindern deshalb zehn Tage vor der Untersuchung mit dem Versand der Fragebögen an die Bezugspersonen einen persönlich adressierten Brief, je in einer Version für Kinder in Heimen und in Pflegefamilien. Darin wurden in Bildern und kindgerechter Sprache das Ziel und Vorgehen der Studie erklärt, auf das Einverständnis der leiblichen Eltern und der Bezugspersonen der Kinder verwiesen und die Untersucherinnen mit Fotos vorgestellt. Auch dieser Brief wurde in unterschiedlicher Weise an die Kinder weitergegeben, unterstützte aber sichtlich ihre Orientierung und Beteiligung in der Forschungssituation: Z.B. stürmte ein Junge den Untersucherinnen mit dem Brief in der Hand entgegen und identifizierte eine von beiden als *die Frau, die mit mir spielt* und ein Mädchen empfing die Untersucherinnen mit dem Brief in der Hand an der Bushaltestelle und stellte sie ihrem Pflegebruder als ihre persönlichen Gäste vor. Die Testdurchführung ihrerseits bot eine weitere Gelegenheit, den Kindern Orientierung im Forschungsvorgehen zu vermitteln und war wie folgt aufgebaut: Die MSSB und der dazugehörige Sprachtest wurden von den Forschungsassistentinnen Olivia Gasser und Anita Horn in der alltäglichen Lebensumgebung der Kinder bei den Pflegefamilien und in den Heimen in neun verschiedenen Kantonen der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt. Gleichzeitig interviewte die Autorin die Bezugspersonen. Die Aufnahmen der MSSB mit Video und der audiodokumentierten Interviews dauerten meist 60 Minuten, der Hausbesuch insgesamt mit Begrüßung, Installieren der Videokamera und Verabschiedung ca. 90 Minuten. Wegen der geringeren Ablenkung durch persönliche Spielsachen wurden die MSSB häufiger im Ess- oder Wohnzimmer der Pflegefamilien (6) bzw. in Besucher- (2) oder Gemeinschaftsräumen (2) der Heime als in den eigenen Zimmern der Kinder (bei 2 Pflege- und 3 Heimkindern) aufgenommen.

Bei diesem einzigen Besuch der Kinder in den Heimen oder Pflegefamilien musste es gelingen, mit den Kindern und ihren Erwachsenen eine begrenzte aber tragfähige Arbeitsbeziehung herzustellen, damit die Kinder und ihre Bezugspersonen Vertrauen fassen und sich unabhängig voneinander so unbefangen wie möglich äußern konnten. Gleichzeitig galt es das Interesse der Kinder am Thema bzw. den MSSB-Geschichtenstämmen aufrechtzuerhalten, damit sie sich auch konflikthaften Themen öffneten. Deshalb wurden die Kinder vom Moment der Begrüßung an in den Aufbau des Untersuchungssettings miteinbezogen und sie durften

sich beim Aufstellen der Videokamera und der Einrichtung eines „Arbeitsorts“ für die Durchführung der MSSB beteiligen. Diese gemeinsame Aktion mit der Untersucherin ersetzte ein für die MSSB empfohlenes „Anwärmenspiel“ (vgl. Stadelmann 2006; Bretherton et al. 2003), schuf Vertrauen und machte den Kindern sichtlich Spaß. Im anschließenden kurzen Sprachtest TROG-D von Fox (2011) mussten die Kinder jeweils einen von der Untersucherin gesprochenen Satz einem Multiple-Choice von vier Bildern zuordnen. Die verlangte Lösung der Aufgabe war so konzipiert, dass sie ohne Misserfolgsenerlebnis bewältigt werden konnten. Danach halfen die Kinder wieder beim Aufbau der MSSB-Utensilien mit und machten sich kurz mit den Bärenfiguren vertraut.

2.2 Vorschulkinder motivieren ohne sie zu beeinflussen?

Eine Herausforderung in der Forschung mit jungen Kindern stellt die notwendige Neutralität des Forschenden dar. Da sich nicht nur Erwachsene in Kinder einfühlen, sondern auch umgekehrt, muss ein für junge Kinder konzipiertes Forschungsverfahren der starken Neigung der Kinder entgegenwirken, sich den – evtl. auch nur vermeintlichen – Intentionen ihrer Erwachsenen zu sehr anzupassen. Während schon Schulkinder ein gewisses Verständnis für die Bedeutung von Wissen und damit Forschung aufbringen können, sind solche abstrakten Überlegungen Vorschulkindern kaum zugänglich. Wie lässt sich ihr Interesse auf ein zu bespielendes Thema lenken ohne ihre Spielhandlungen zu sehr am Gegenüber auszurichten? In der MSSB wird diese Herausforderung durch das Nichtkommentieren der Spielhandlungen und durch das Spielsetting selbst gelöst. Es schafft Distanz zwischen den Untersuchenden und dem Spiel des Kindes, da es den jeweiligen Input von Erwachsenen und Kindern wie in einem Regelspiel festlegt: „Wir spielen jetzt immer so: Zuerst mache ich den Anfang der Geschichte und dann darfst Du, *Name des Kindes*, die Geschichte weiterspielen. Das ist das Bärenmädchen/der Bärenjunge“. In der weiteren Vorgabe wurde auch der Fokus der Studie benannt: „In diesem Haus (die Untersucherinnen zeigen auf die blaue Filzplatte und die darauf stehenden Bären) lebt das Bärenkind die meiste Zeit mit seinen großen Bären. Im anderen Haus (grüne Filzplatte) lebt das Bärenkind manchmal oder in den Ferien mit seinen anderen großen Bären“. Nach den von den Untersucherinnen präsentierten Geschichtenanfängen folgte immer die Anweisung „Und nun zeige und erzähle Du, *Name des Kindes*, wie es in der Geschichte weiter geht“ (Mögel 2013, 2-4). Die häufige Betonung des Namens der Kinder unterstrich, dass wir an ihrer Sicht der Dinge interessiert waren und diente gleichzeitig dazu, ihre teilweise sehr flüchtige Aufmerksamkeit auf die MSSB-Geschichten zu fokussieren.

Vorschulkinder können durch neutrale – aus ihrer Sicht stumme – Erwachsene durchaus noch eingeschüchtert werden. Deswegen und weil ihre verbalen Mitteilungen in den Videoaufzeichnungen oft nicht gut verständlich sind, wiederholten die Untersucherinnen die Äußerungen der Kinder jeweils so einfühlsam wie nötig

und so neutral wie möglich. Dieses Aufrechterhalten einer zugewandten aber nicht involvierten Atmosphäre im Austausch mit belasteten jungen Kindern war eine Herausforderung, bei der sich nicht zuletzt das Manual zur Durchführung der Geschichten als hilfreich erwies. So äußerte ein Kind völlig unvermittelt mit gepresster Stimme und unglücklich verzerrtem Lächeln: *Der Bärenjunge hat die Mami nicht gern (klopft mit dem Bärenjungen auf den Kopf der Bärenfrau), jetzt frisst der die und die (schlägt heftig mit dem Hündchen auf alle weiblichen Figuren)!* Die Videoaufzeichnung zeigt, wie die Untersucherin zunächst mit betroffenem Gesichtsausdruck reagierte. Sie wiederholte die Mitteilung des Jungen in ernstem Ton, seinen emotionalen Aufruhr aufnehmend und gleichzeitig auch strukturierend. Danach blickte sie rasch in das Manual, das den Ablauf für jeden Geschichtenstamm wortwörtlich wiedergibt und fand mit der vorgegebenen Abschlussfrage auch wieder zu einer entspannten Haltung gegenüber dem Jungen zurück.

Zehn Konfliktgeschichten spielen und dabei aushalten, dass der Anfang der Geschichte immer von der Untersucherin bestimmt wird und nur die von ihr präsentierten Utensilien verwendet werden dürfen, erfordert von Vorschulkindern einiges an Frustrationstoleranz. Die Aussicht auf ein Geschenk (eine DVD) half wohl mit, ihre Motivation aufrecht zu erhalten. Einige Jungen und Mädchen nutzten die Geschichten auch richtiggehend zur Bearbeitung eigener Themen, wie das nachfolgende Beispiel zeigt, in dem ein Kind Gefühle und Gedanken von Verlassenheit und Ärger mitteilt:

David, der in einem Heim wohnt, stellt in der Geburtstagsgeschichte zunächst klar, dass der Bärenjunge bei seiner richtigen Familie mit Eltern und Grosseltern lebt. In den folgenden Geschichten muss das Bärenkind seine Konflikte aber meist ohne die Erwachsenen lösen. In der Geschichte vom verlorenen Hündchen lässt David schliesslich den Bärenjungen das Hündchen zwar wiederfinden und streicheln. Dann aber haut der Bärenjunge das Hündchen, das ihn wiederum beisst, worauf der Bärenjunge zum Doktor muss. Als er zurückkommt, sind plötzlich die grossen Bären des blauen Hauses, dann auch die des grünen Hauses weg. Die Geschichte wird kurz unübersichtlich und als die Untersucherin fragt, ob es noch weitergeht, wendet sich David ihr zu: „Ja weisst Du, die anderen grossen Bären gehen sie suchen“. Als die Untersucherin diesen Satz mit einer gewissen Anteilnahme wiederholt, versichert sich David nochmals der Aufmerksamkeit der Untersucherin und konstatiert mit Nachdruck: „und weisst Du, alle grossen Bären versinken im Matsch, die Erwachsenen kommen einfach nicht wieder und der Bärenbub bleibt alleine zuhause mit dem Hündchen“.



Abb. 2: Geschichtenstamm Das verlorene Hündchen

Quelle: Mögel (2019), Manual Geschichtenstammverfahren MSSB

Als Dank für die Teilnahme an der Studie erhielten die Kinder wie oben erwähnt eine DVD mit den Geschichten von *Jim Knopf* oder *Urmel aus dem Eis*, die das Thema Zugehörigkeit in altersadäquater und vergnüglicher Weise aufnehmen. Die DVD wurde den Kindern zum Abschied und im Beisein ihrer Bezugspersonen übergeben, die ebenfalls ein kleines Dankeschön (Konfekt) erhielten.

Im Kontext einer Studie mit fremdplatzierten Kindern, die eventuell mehrmals in die Obhut ihnen unvertrauter Personen übergeben worden waren, erschien es uns wichtig ihre Bezugspersonen in die Geschenkübergabe miteinzubeziehen und so nach der getrennten Befragung wieder einen Moment der Gemeinsamkeit zwischen Kind und Bezugsperson herzustellen. Dieses von psychotherapeutischen Überlegungen inspirierte Vorgehen ließ sich leichter in Pflegefamilien als in Heimen realisieren. Auch die sorgeberechtigten Eltern erhielten unmittelbar nach der Erhebung der Daten bei den einzelnen Kindern und ihren Bezugspersonen einen Dankesbrief mit dem Angebot, sich ihrerseits an der Untersuchung zu beteiligen oder bei Fragen an die Autorin zu wenden. Zwei Mütter haben davon Gebrauch gemacht, eine weitere Mutter war jedoch bei Rückrufen nicht mehr erreichbar. Eine Mutter wurde bei ihrer Suche nach einer Kinderpsychotherapie für das mittlerweile zu ihr rückplatzierte Kind unterstützt.

3 Die Sicht der Kinder in den Forschungsergebnissen und der Versuch ihnen diese Resultate mitzuteilen

Die Vorstellungen (Repräsentationen) der Kinder von Selbst, Beziehung und Zugehörigkeit in der MSSB wurden anhand des Kodiermanuals der MacArthur Narrative Working Group (vgl. Robinson, Mantz-Simmons, MacFie & Kelsay 2002) ausgewertet. Die Narrative wurden dabei nach strukturellen Kriterien (narrative Kohärenz und Belastungszeichen), Inhaltsthemen (Repräsentationen von Selbst, Beziehung, Emotionen, soziale Kompetenzen, Umgang mit der 2-Haus-Situati-

on) und dem Verhalten der Kinder während der MSSB-Testsituation (positives vs. negatives Engagement, kontrollierendes, emotional-inkohärentes Verhalten) sowie ihrem Erzählstil (stumme Darstellungen, Abbruch oder das Verbalisieren von Gedanken und Emotionen, welche die Geschichte ausschmücken.) kodiert. Das Manual erlaubte es zudem klinisch relevante Symptome wie z.B. traumaassoziierte Narrativkonstruktionen festzuhalten. Aus den Daten, die mit der Kodierung der MSSB und in den Fragebögen und Interviews erhoben worden waren, wurden Zusammenhänge berechnet (bivariate Korrelationsanalysen nach Spearman). Aufgrund der kleinen Stichprobe und um der Sicht und den Aussagen der individuellen Kinder mehr Gewicht und Tiefe zu verleihen, wurden diese Befunde der quantitativen Analyse in klinisch-explorativen Einzelfallbeispielen und in Anlehnung an kinderpsychologische Assessmentverfahren nachverfolgt (vgl. Liebermann & Van Horn 2015; Hindle 2007). Insgesamt liegen die statistischen Ergebnisse der sehr kleinen – und zudem bzgl. der Pflegesettings heterogenen und bzgl. des Geschlechts ungleich verteilten – Stichprobe mit Vorschulkindern nahe bei denen der Forschungsliteratur (vgl. Schofield & Beek 2009; Bernhard & Dozier 2011). So verfassten Kinder, deren Fallverantwortliche und Bezugspersonen die Platzierung als langfristig einschätzten, deutlich kohärentere Narrative und zeigten öfter Kooperationen im Umgang mit der 2-Haus-Situation als Kinder in ungeklärten Platzierungsverfahren, was vorwiegend im Heimsetting der Fall war. Auch verwendeten sowohl die Kinder, deren Kontakte zur Mutter als unzuverlässig eingeschätzt wurden, wie die am stärksten psychisch belasteten Kinder der Studie sehr häufig Themen von Verlust bzw. Ausschluss. Anders als in Normstichproben folgte die narrative Kohärenz in unserer Stichprobe eher dem Pflege(familien-)Setting als dem weiblichen Geschlecht. Im Vergleich mit mehrheitlich unbelasteten Kindern in der Kindergartenstudie Basel (vgl. Stadelmann 2006) stellten die Kinder der Zugehörigkeitsstudie sowohl mehr negative wie doppelt so häufig positive Erwachsene in der MSSB dar, was auf ihre große Verletzlichkeit und Bedürftigkeit in der Beziehung zu ihren Erwachsenen hinweist. Entsprechend zeigten die Kinder unserer Studie dann positive Selbstrepräsentationen in der MSSB und ein weniger emotional belastetes Verhalten in der Testsituation, wenn sich ihre Bezugspersonen im Interview sensitiv über das Zugehörigkeitserleben der Kinder äußerten. Schließlich produzierten diejenigen Kinder, deren Bezugspersonen ein hohes Commitment äußerten, kohärentere Narrative und stellten häufiger klassische Erwachsenen-Kind-Beziehungsmuster sowie mehr Themen von Kooperation, Affiliation und positiven Kinderrepräsentationen dar. Die Einzelbeispiele der klinisch-explorativen Analyse wurden jeweils danach ausgewählt, ob sie die Ergebnisse der Korrelationsanalysen, die aufgrund des geringen Stichprobenumfangs auch dem Zufall geschuldet sein könnten, bestätigten oder ob sie als Ausreißer weitere Aspekte zeigen. Der Vergleich der Wortprotokolle der Kinder mit Auszügen aus den Interviews mit ihren Erwachsenen, siehe

nachfolgendes Beispiel, veranschaulichte nochmals, wie empfindlich platzierte Vorschulkinder auf Verunsicherungen der Erwachsenen in der Perspektive der Platzierung reagieren und wie bedeutsam das Erleben von Zugehörigkeit zu vertrauten Bezugspersonen und deren Commitment für die Kinder zu sein scheint. Theo lebte nach Misshandlung und mehreren Umplatzierungen seit dem Ende seines ersten Lebensjahres in einer Pflegefamilie. Im Interview äußerte die Pflegemutter ein sehr hohes Commitment in ihrer Beziehung zu Theo und große Sensitivität für sein Zugehörigkeitserleben. Auch berichtete sie von ihrem Bemühen, Theo weniger beängstigende Begegnungen mit seiner Mutter zu ermöglichen. Zur ungesicherten Perspektive der Platzierung sagte sie mit Tränen in den Augen: *„Mein Mann und ich reden viel darüber. Ich habe das Gefühl wir haben ihm viel weggenommen, weil wir immer versucht haben [aufgrund der möglichen Rückplatzierung, Anm., M.M.] die Bindung zu bremsen. Er ist doch intelligent und fragt immer ob er immer bei uns bleiben kann... Die Eltern haben ihm gesagt, er wird bei ihnen wohnen. Das hat ihn so verunsichert ... er merkt doch, dass wir auch unsicher sind“*. In der Geschenkgeschichte, die Loyalitätskonflikte zwischen den verschiedenen Beziehungswelten evoziert, lässt Theo das Bärenkind der Mami im blauen Haus eine schöne Zeichnung überreichen. Die wird zwar sofort von einem bösen Monster gestohlen, aber ein Adler bringt sie schließlich wohlbehalten zur Mami zurück. Es ist bemerkenswert, wie Theo in dieser Geschichte sowohl die von der Pflegemutter geschilderte Dramatik der ungeklärten Situation als auch sein tiefes Vertrauen in die Beziehung darstellen kann. Letzteres unterscheidet seine, trotz erheblicher psychischer Belastung, doch knapp kohärenten Narrative deutlich von denen solcher Kinder der Studie, deren Bezugspersonen sich weniger sensitiv und zugewandt äußerten.

Die Frage, wie junge Kinder und ihre Erwachsenen über die Ergebnisse einer Studie zu ihrem Beziehungserleben informiert werden könnten, stellte eine Herausforderung dar, die sich aufgrund der komplizierten Beziehungswelten der Kinder mit Beiständen, leiblichen/sorgeberechtigten und sozialen Eltern bzw. Bezugspersonen als kaum lösbar erwies. Während der Erhebungsphase benachrichtigten wir im Rahmen der vorab getroffenen Vereinbarungen (informed consent) die Beistände von vier Kindern über auffällige Befunde und leiteten in zwei Fällen Testergebnisse der Fragebögen an sie zur Weitergabe an abklärende Therapiestellen weiter. Als 2016 im Rahmen des Schlussberichts an den Schweizer Nationalfonds die Zwischenergebnisse der Studie veröffentlicht wurden, erhielten die Bezugspersonen, Fallverantwortliche und Eltern eine kurze Zusammenfassung der vorläufigen Studienergebnisse. Hier legten wir auch einen Brief an die Kinder bei, mit einem Standbild aus den Videoaufnahmen, das sie und die untersuchende Mitarbeiterin mit den Spielfiguren der MSSB zeigt. Wir schrieben: *Liebe(r) [Name des Kindes], Es war toll, dass Du mitgemacht hast. Wir haben viel von Dir und den anderen Kindern gelernt. Was wir gelernt haben, haben wir Deiner Mama und*

Deiner Pflegefamilie (diese Personenaufzählung haben wir je nach angetroffener Situation individuell gestaltet) *geschrieben. Wir danken Dir sehr! Viele liebe Grüsse.* Dieser Brief wurde sowohl an die Platzierungsorte der Kinder wie an die leiblichen Eltern versandt. Wohl wegen der langen Zeitspanne und der ungewissen Platzierungsverhältnisse bei vielen der Kinder, erhielten wir auf diese Schreiben nur zwei Rückmeldungen von Beiständen, die sich in ihrer Sorge bestätigt fühlten. Zur Studienteilnahme der Kinder selbst, möglichen positiven oder negativen Reaktionen, kam kein Feedback.

Schließlich wurden die beteiligten Bezugspersonen, Pflegeeltern und Fachleute im Mai 2016 zur Forschungstagung „Aktuelle Studien im Pflegekinderbereich. Praxis und Forschung im Dialog“ der Pflege- und Adoptivkinderorganisation PACH in Zürich eingeladen. An der Tagung konnten die Forschungsergebnisse unter dem Titel „Ich habe noch eine andere Mami. Zugehörigkeitserleben bei Vorschulkindern die in Pflegefamilien und Heimen leben“ in einem Kurzreferat vorgestellt werden. Eine Pflegemutter, zwei Beistände und eine Bezugsperson aus dem Heim nahmen an dieser Veranstaltung und den anschließenden Diskussionsgruppen teil.

Aufgrund des Querschnittsdesigns der Studie konnten wir keine Erfahrung sammeln, wie es wohl wäre, die Kinder direkt in die Schlussfolgerungen einzubeziehen. Dabei hätten sich einige Ergebnisse wie z.B. die vielen Hinweise auf die große Bedeutung von Peers im Heimkontext dazu geeignet, die kindliche Perspektive noch authentischer abzubilden. So wäre es denkbar und wertvoll gewesen, die Meinung der Kinder zu unserer Interpretation ihrer Mitteilungen einzuholen, z.B. *wir denken, dass Kinder gerne mit ihren Freunden spielen, wenn die Großen nicht zu Besuch kommen können oder wenig Zeit haben.* Andere Themen, wie die in der Studie häufig geäußerten Verlustängste, Wünsche nach familiärer Zugehörigkeit oder auch Ablehnung gegenüber Elternfiguren, verlangen dagegen eher ein geschütztes therapeutisches Setting, wie es in einer Forschungssituation nicht zur Verfügung steht.

Das Instrument der MSSB und ein auf die Kinder bezogenes Vorgehen ermöglichen in der Zugehörigkeitsstudie den Zugang zu ganz persönlichen Sichtweisen sehr junger Kinder auf ihre anspruchsvollen Beziehungswelten. Der Versuch, die Kinder und ihre Bezugspersonen so umfassend wie möglich über das Vorgehen zu informieren, war dabei zugleich epistemischer Anspruch und Legitimation für das entgegengebrachte Vertrauen.

Wir danken den beteiligten Kindern und ihren Erwachsenen und hoffen, dass die Ergebnisse der Studie dazu anregen, die Perspektive in Obhut genommener Vorschulkinder und ihre Bedürfnisse nach kontinuierlicher und verbindlicher Zugehörigkeit gezielter zu beachten.

Literatur

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2000): *Manual for the ASEBA Preschool Forms and Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995): The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In: *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bernard, K. & Dozier, M. (2011): This is my baby: Foster parent's feelings of commitment and displays of delight. In: *Infant Mental Health Journal*, 32, 251-262.
- Bischof-Köhler, D. (2011): *Soziale Entwicklung in Kindheit und Jugend. Bindung, Empathie, Theory of Mind*. Stuttgart.
- Bretherton, I. & Oppenheim, D. (2003): The MacArthur Story Stem Battery: Development, Administration, Reliability, Validity, and Reflections about Meaning. In: Emde, R., Wolf, D. & Oppenheim, D. (Eds.): *Revealing the Inner Worlds of Young Children*. New York, 55-80.
- Bretherton, I., Page, T. & Gullon-Rivera, A. (2009): Das Thema Scheidung in den Bindungsgeschichten von Vorschulkindern: Bedeutung für therapeutische Interventionen in Familien nach der Scheidung. In: K. H. Brisch & T. H. Hellbrügge (Eds.): *Wege zu sicheren Bindungen in Familie und Gesellschaft*. Stuttgart, 279-314.
- Emde, R., Wolf, D. & Oppenheim, D. (Eds.) (2003): *Revealing the Inner Worlds of Young Children*. New York.
- Fivush, R. (2011): The Development of Autobiographical Memory. In: *Annu. Rev. Psychol.*, 62, 559-582.
- Fox, A. (2011): TROG-D, Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses, 5. Auflage, Idstein.
- Gauthier, Y., Fortin, G. & Jéliu, G. (2004): Applications Cliniques de la Théorie de l'Attachement pour les Enfants en Famille d'Accueil: Importance de la Continuité. In: *Devenir*, 16, 109-139.
- Gerber Jenni, R., Stössel, S. & Simoni, H. (2014): *Kinderrechte in der Frühen Kindheit*. Marie Meierhofer Institut Zürich.
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2007): Attachment representations in 6-year-old children from one and two parent families in Germany. In: *School Psychology International*, 28, 313-330.
- Hindle, D. (2007): Clinical Research: A Psychotherapeutic Assessment Model for Siblings in Care. In: *Journal of Child Psychotherapy*, 33, 70-93.
- Lichtenberg, J. D., Lachmann, F. M. & Fosshage, J. (2011): *Psychoanalysis and Motivational Systems. A New Look*. New York.
- Liebermann, A. & Van Horn, P. (2015): Die Begutachtung. In: *Psychotherapie mit Babys und Kleinkindern. Die psychodynamische Behandlung der Auswirkungen von Stress und Trauma auf die frühe Bindungen*. Frankfurt a.M., 1. Auflage, 123-163.
- Mögel, M. (2011): Ein Dreijähriger verliert seine Pflegefamilie. Soziale Elternschaft als Aufgabe der frühen Kindheit. In: *Frühförderung interdisziplinär*, 105-113.
- Mögel, M. (2013): *Konfliktbasierte Bindungsgeschichten (MSSB, ASCT) in einer Adaptation an die Lebenssituation von Heim- und Pflegekindern*. Unveröffentlichtes Manual, Marie Meierhofer Institut, Zürich.
- Mögel, M. (2010) Sie wären eine lange Familie gewesen. Das Zugehörigkeitserleben platzierter Vorschulkinder in der MacArthur Story Stem Battery. Dissertation, Universität Konstanz. Online unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-2-5xxo8m7jwzqj3>. (23.05.2019)
- Perren, S. (2008): *SOCOMP (Self- and Other-oriented social COMpetences)*. Ein Fragebogen zur Erfassung von selbst- und fremdorientierten verhaltensbezogenen sozialen Kompetenzen. Unveröffentlichtes Manual.
- Robinson, J. A., Mantz-Simmons, L., MacFie, F., Kelsay, K. & MacArthur Narrative Working Group (2002): *MacArthur Narrative Coding Manual*. Gekürzte und modifizierte Version (Stadelmann 2009 u. 2010).
- Schofield, G. & Beek, M. (2009): Growing up in foster care: Providing a secure base through adolescence. In: *Child and Family Social Work*, 14, 255-266.

- Stadelmann, S. (2006): Konfliktbasierte Spielnarrative von Kindergartenkindern: Zusammenhänge mit der Verhaltensregulation der Kinder und mit dem emotionalen Familienklima, Monographie, Freiburg im Breisgau.
- Wolf, K. & Reimer, D. (2008): Partizipation der Kinder als Qualitätskriterium der Pflegekinderhilfe. Expertise für das Projekt „Pflegekinderhilfe in Deutschland“. Durchgeführt vom Deutschen Jugendinstitut e.V., München (DJI) und vom Deutschen Institut für Jugend und Familie, Heidelberg (DJJuF). Online unter: www.quality4children.ch/media/pdf/expertise%20reimer_wolf%20participation.pdf (22.02.2019)
- Yuval-Adler, S. & Oppenheim, D. (2014): Story Completion Play Narrative Methods for Preschool Children. In: Saracho, O. (Eds.): Handbook of Research Method in Early Childhood Education, Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, 323-381.

Gabriela Muri und Heidi Simoni

Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen

1 Einleitung

Kinder leben in verschiedenen Lebenswelten. Ihr Leben, ihre Entwicklungsmöglichkeiten und Chancen, sich eigenständig zu bewegen, werden wesentlich von den Qualitäten des alltäglichen Umfelds beeinflusst. Zum einen hängen diese Qualitäten von Institutionen der Erziehung und Betreuung, von öffentlichen und privaten Angeboten ab. Zum anderen beeinflussen raumpolitische und planerische Voraussetzungen die Möglichkeiten, die gebaute Umgebung eigenmächtig zu entdecken. Die Lebensbedingungen, das Orientierungswissen, Lebensstile und Wertvorstellungen der Familie bestimmen schliesslich Anregungen und Einschränkungen im Alltag. Mit welchen Perspektiven blicken junge Kinder auf die beschriebene Vielfalt an Voraussetzungen? Mit welchen Methoden lassen sich diese Perspektiven unter dem Aspekt unterschiedlicher Bedingungen erforschen?

Im Projekt „Lebenswelten junger Kinder im Kanton Zürich“ befasste sich das Marie Meierhofer Institut für das Kind (MMI) mit der Nutzung und Qualität der Lebenswelten von 3- bis 6-jährigen Kindern. Am Forschungsvorhaben beteiligt waren Eltern, Fachpersonen und Kinder aus den Gemeinden Wald, Wallisellen und der Stadt Zürich. Ihre Lebenswelten und ihre Sichtweise darauf spielten im Projekt eine zentrale Rolle. Forschungsleitend war das Ziel, die Lebenswelten und subjektiven Perspektiven der Kinder mit Blick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen in den Gemeinden sichtbar zu machen. Die Erkenntnisse der Untersuchung sollten Fachpersonen und Entscheidungsträger*innen in den Bereichen Raumplanung, Stadt und Quartierentwicklung, Kinder und Familienhilfe sowie für entsprechende Ausbildungen nutzbar gemacht werden. Die Annäherung an die Kinderperspektive basierte auf dem Mosaik-Ansatz (vgl. Clark & Moss 2001; Clark 2010), der im Laufe des Projektes um verschiedene Methoden erweitert wurde. Der vorliegende Artikel beschreibt die unterschiedliche Ausgangslage der Gemeinden, Familien und Kinder, die darauf basierende Entwicklung der Me-

thoden sowie grundsätzliche Überlegungen zu einem multiperspektivischen und offenen Forschungsverständnis mit jungen Kindern.

2 Die Gemeinde als Lebenswelt

Das Forschungsprojekt wurde ab 2011 entwickelt und bis 2016 mit drei Partnergemeinden im Kanton Zürich durchgeführt. Die Partnergemeinden wiesen unterschiedliche Ausgangslagen auf, die den Alltag von Kindern beeinflussen. Typische Lebenswelten der Kinder werden von kinder- und familienpolitischen Leitbildern, von Betreuungsangeboten, sozialen Kontakten, Freizeitangeboten und von Alltagsmobilität über die Grenzen der Gemeinden hinaus beeinflusst. Ein wesentlicher Schwerpunkt des Projektes bestand darin, die unterschiedlichen Perspektiven und Qualitätskriterien von Planung und Siedlungsentwicklung den Perspektiven von jungen Kindern und ihren Familien gegenüberzustellen. Die Auswahl der Partnergemeinden wurde so getroffen, dass unterschiedliche Merkmale in Stadt-, Agglomerations- und Landgemeinden vertreten waren und möglichst kontrastierende Lebensweltypen untersucht werden konnten.

Im ersten Forschungsperimeter in der *Stadt Zürich* wurde ein *Entwicklungsgebiet mit hohem Planungsdruck* und sozialem Wandel ausgewählt. Es weist als Mischgebiet mit dichter Bebauung eine heterogene städtebauliche Typologie und Nutzungsstruktur auf. Der zweite Forschungsperimeter zeichnete sich durch seine Lage am Stadtrand, durch *Wohnblöcke aus den 1960er Jahren in anregungsarmen Grünräumen*, Verkehrsimmissionen und belastende soziostrukturelle Faktoren aus. In *Wallisellen* als Agglomerationsgemeinde in der Nähe des Flughafens wurden ein *Gebiet in Zentrumsnähe* mit niedrigen Wohnblöcken und gepflegten Grünräumen sowie ein *Quartier in einer Infrastrukturlandschaft* aus den 1960er Jahren mit Einkaufszentren, Verkehrsknoten, harten Grenzen und anregungsarmer Umgebung als Forschungsperimeter bestimmt. In der Landgemeinde *Wald* schließlich wurden typische Lebenswelten in einem *zentrumnahen Gebiet mit günstigem Wohnraum* sowie außerhalb gelegene *Weiler mit ländlicher Siedlungstypologie* untersucht. Hier waren kleinere Kindergruppen, eine von Erwachsenen abhängige Mobilität und großzügige Grünräume bezeichnende Faktoren. Der Entscheid über die Forschungsperimeter wurde in Zusammenarbeit mit den Gemeinden bestimmt.

3 Lebenswelten junger Kinder im Kanton Zürich

Das Projekt „Lebenswelten junger Kinder im Kanton Zürich“ verfolgte zwei Ziele: 1. Unterschiedliche Lebenswelten von Vorschulkindern in ausgewählten

Gemeinden des Kantons Zürich zu beschreiben; 2. Die subjektive Sicht junger Kinder auf ihre Lebenswelten zu erfassen.

Wegweisend waren folgende Leitfragen:

Inhaltlich: Wie leben junge Kinder in ihren alltäglichen Lebenswelten: Was tun sie wo, wann und mit wem sind sie unterwegs? Auf welche Art und Weise fotografieren Kinder ihre Lebens(um)welt? Was erscheint ihnen so wichtig, spannend oder bemerkenswert, dass sie es fotografisch festhalten möchten? Was gewichten sie wie?

Methodisch: Welche Methoden und Zugänge bewähren sich bei Kindern zwischen 3 und 6 Jahren, um ihre subjektive Sicht erfahren und besser verstehen zu können? Wie können junge Kinder ihre Wahrnehmungen, Überlegungen und Gefühle zu ihren Lebenswelten mitteilen?

Ergebnisse – Wissenstransfer: Wie sollen Lebenswelten gestaltet sein, damit sich Vorschulkinder möglichst gut darin entwickeln können? Wie müssen diese aus Sicht der Kinder beschaffen sein und altersgerecht genutzt werden?

3.1 Multiperspektivisches Vorgehen auf vier Projektebenen

Die Methodenentwicklung basierte auf einem multiperspektivischen Ansatz auf vier Projektebenen:

Der *Projektteil A* beinhaltete die Erarbeitung von Grundlagen für entwicklungsfördernde und kindergerechte Lebensräume. Die von Franziska Meyer (2012) erstellte Expertise zu Lebensräumen und Lebenswelten junger Kinder ermöglichte eine umfassende Analyse von Aktionsraumqualitäten.

In *Projektteil B – ‚objektive‘ Sicht, Ebene Gemeinde und Ebene Kind* wurden in ausgewählten Perimetern der drei Partnergemeinden kommentierte Landkarten zur Beschaffenheit von urbanen und ländlichen Lebenswelten von Kindern zwischen 3 und 6 Jahren erstellt. Einbezogen wurden außerdem Einschätzungen von Eltern und Fachpersonen, die mittels Fragebogen erfasst wurden. GPS-Aufzeichnungen zur Nutzung von Wegen und Räumen durch Kinder ergänzten als kartografierte Spuren die kommentierten Landkarten.

In *Projektteil C – ‚subjektive Sicht‘, Perspektiven der Kinder* wurden fördernde und hemmende Einflüsse auf die Entwicklung von Aktivitäten untersucht, die aus Sicht der Kinder wichtig sind. Zentrales Anliegen war hier zu verstehen, wie Kinder ihre Lebenswelten erleben und beurteilen. Um die Perspektive und die Einschätzung junger Kinder zu erfassen, wurden geeignete Methoden entwickelt und erprobt.

Projektteil D beinhaltete die Aufbereitung der Erkenntnisse sowie deren Kommunikation an verschiedene Adressatengruppen. Als Kernstück ist der Film „Einblicke in Lebenswelten junger Kinder“ hervorgegangen (Marie Meierhofer Institut für das Kind 2015), der die Perspektive 3- bis 6-jähriger Kinder auf ihre Lebenswelten zu vermitteln versucht und mit verschiedenen Methoden die Zusammenarbeit mit den Kindern sichtbar macht.

Das Projektteam des Marie Meierhofer Institut für das Kind widerspiegelt das multiperspektivische Vorgehen, indem es sich aus drei Psychologinnen, zwei Expertinnen aus Sozialgeografie und Heilpädagogik sowie Architektur und Kulturwissenschaften zusammensetzte.

4 Projektergebnisse

Die hier vorgestellten Projektergebnisse stellen eine Auswahl dar und setzen einen Schwerpunkt beim Thema Forschen mit Kindern mit dem Mosaik-Ansatz. Im Folgenden wird zunächst ein Überblick zur Stichprobe und zu ausgewählten Ergebnissen des Gesamtprojektes gegeben.

4.1 Stichprobe und Datenerhebung

Die Stichproben sollten eine breite Auswahl an Kindern und Familien in den Quartieren berücksichtigen, waren jedoch in allen Forschungsperimetern nicht repräsentativ. Ziel war es, den vielfältigen Lebensformen und verschiedenen sozialen Milieus möglichst gerecht zu werden und anhand von Fallstudien exemplarisch die Perspektiven junger Kindern zu vertiefen (vgl. z.B. Flick 2005). Die Stichproben unterschieden sich – durch die explorative Ausrichtung – in der Anwendung der verschiedenen Methoden und reduzierten sich im Sinne eines trichterförmigen Vorgehens:

- Mit einem Fragebogen wurden in Wald, Wallisellen und Zürich insgesamt die Eltern von 88 Kindern der adressierten Altersgruppe erreicht.
- 1. Vertiefungsphase: Etwa die Hälfte dieser Familien nahm weiterführend am Projekt teil:
 - 47 Kinder fotografierten ihre Außenräume und Wege
 - Kinder aus 32 Familien zeichneten mit dem GPS-Gerät die frequentierten Orte und Wege auf. Diese Daten wurden anonymisiert an eine externe Person zur Verarbeitung weitergeleitet.
 - 41 Kinder sprachen mit einer Projektmitarbeiterin in ausführlichen narrativen Interviews über ihre Fotos
 - Mit 35 Kindern fanden Begehungen durchs Quartier statt
- 2. Vertiefungsphase: Weitere Begehungen und Gespräche sowie die Anwendung neuer Methoden fanden mit ausgewählten Kindern der ersten Vertiefungsgruppe statt: Kategorisieren, Zeichnen, Emotionen zuordnen, Gestalten im Sand. Mit dieser zweiten Vertiefungsgruppe wurden auch die meisten Film-aufnahmen gemacht.

Die Anzahl beteiligter Familien entspricht in etwa dem Größenverhältnis der Gemeinden. Von den 88 Kindern aus den drei Partnergemeinden waren 42 Mädchen und 46 Jungen. Das Durchschnittsalter der Kinder betrug 5.0 Jahre und reichte von 2.6 bis 7.4 Jahren. Angaben zu Einkommen und Ausbildungsstand der Eltern wurden nicht erhoben. Der Einbezug dieser Faktoren hätte eine umfassendere Analyse bedingt und andernfalls zu Verzerrungen der Interpretation der Ergebnisse geführt: Faktoren wie sozialräumliche Lage, Milieu, Geschlecht und elterliche Erziehungsmuster sind auf komplexe Weise mit städtischen oder ländlichen Verhältnissen und Freizeitangeboten verbunden (vgl. Blinkert, Höfflin, Schmider & Spiegel 2015). Diese Faktoren unmittelbar auf bestimmte Milieus zurückzuführen, würde der Komplexität der Fragestellung nicht gerecht: Gerade Einfamilienhausgärten in Quartieren mit überwiegend gut situierten Familien können aufgrund von Ordnungsvorstellungen der Eltern von Kindern oft kaum genutzt werden, während bei manchen Familien mit Migrationshintergrund geschlechterspezifische Einschränkungen stärker ins Gewicht fallen können als bei anderen Familien. Mit der Auswahl der Forschungsperimeter und der Familien wurde dennoch versucht, der Heterogenität der Untersuchungsgruppe gerecht zu werden: 47% der Eltern gaben als Herkunftsland die Schweiz an, 53% der Eltern kommen aus über 20 verschiedenen Ländern, hauptsächlich in Europa. Die Gebietsauswahl repräsentiert zudem unterschiedliche Faktoren wie Siedlungstypologie, Häufung von benachteiligten Wohnlagen und Berücksichtigung von Familien mit Migrationshintergrund. Allerdings waren gerade letztere Familien aufgrund von Skepsis gegenüber Forschungsprojekten und zeitlichen Belastungssituationen schwerer erreichbar. Daher sind Milieus mit einem bildungsaffinen und deutschsprachigen Hintergrund überdurchschnittlich vertreten.

4.2 Perspektiven der Planung

Projektteil B – Perimeterauswahl bestand zunächst in der Analyse der planerischen und räumlichen Voraussetzungen der Gemeinden. Im Projekt wurde danach gefragt, wie Planungsentscheide und Siedlungstypen die Aktionsräume und Alltagswege der Kinder beeinflussen und Handlungsmöglichkeiten einschränken oder erweitern. Ihr Alltag findet in einem Umfeld statt, das wesentlich von Planungsentscheiden und architektonischen Leitbildern geprägt wird, die in der Regel Kinder nicht als Zielgruppen in den Vordergrund stellen. So leben in Agglomerationsgemeinden mit Entwicklungsdruck zahlreiche Familien und Kinder. In der Terminologie der Planenden handelt es sich um urbanisierte Gebiete zwischen Flughafen und Zürich Zentrum. Sie sind gekennzeichnet durch entleerte Dorfkerne, suburbane Stadterweiterungen, Infrastrukturnetzwerke, Maßstabssprünge sowie verdichtete höherpreisige Neubauwohnungen (vgl. Kretz & Kueng 2016). Andere Beispielfamilien leben mitten in Verkehrsknoten in Wohngebieten mit tiefen Mietzinsen, die heute als Planungsfehler bezeichnet werden. Schwer über-

windbare Grenzen und fehlende Raumorientierung, Zugezogene und Kinder ‚abseits‘ von anderen Siedlungen fördern hier das Aufsuchen von Shoppingcentern oder von Indoor-Spielhallen, die künstlich geschaffenen Ersatz für fehlende Begegnungsräume im Wohnumfeld bieten. Andere Familien leben zwar zentrumsnäher in einem Quartier mit gepflegten Spielplätzen vor dem Haus. Jedoch verhindern der Ordnungssinn der Bewohner, die dicht getakteten Zeitpläne und die mobile Lebensweise der Familien, dass Kinder Entwicklungs(zeit)räume vor dem Haus erleben können.

Familien in der Stadt Zürich wiederum leben in einem städtischen Entwicklungsgebiet mit gemischter Bewohnerschaft und hohem Planungsdruck. Die höherpreisigen Bauten sind meist das Ergebnis von städtebaulichen Studien und Wettbewerben und repräsentieren daher die Vorstellung eines geordneten, ästhetisch gestalteten Raumes. Bei der Auswahl von Wohnorten wiederum stehen für Eltern meist Lebenshaltungskosten, die Arbeitsplatznähe, der eigene Lebensstil oder Betreuungs- und Bildungsangebote im Vordergrund. Aus Sicht der Kinder sind jedoch – das zeigen die Untersuchungen des Teil C – ganz andere Faktoren maßgebend: Raumwissen und Lesbarkeit der Umgebung werden mit eigenen Projekten, Gefühlen und Geschichten verbunden und spielen für das Wohlbefinden eine entscheidende Rolle. Aktuelle frühkindliche Bildungskonzepte zeigen: Kinder bilden sich selbst und benötigen dafür Räume, die Erfahrungsmöglichkeiten bieten (vgl. Böhnisch & Schroer 2010). Sie brauchen Entwicklungs(zeit)räume, die Geborgenheit, selbstbestimmtes Handeln und anregende Beziehungserfahrungen mit Menschen verschiedener Altersgruppen ermöglichen (vgl. Meyer 2012; Steinmetz, Schaerer-Surbeck & Wustmann Seiler 2013).

4.3 Perspektiven der Gemeinde: Praxiswissen einbeziehen

Projektteil B beinhaltet zudem eine Bestandsaufnahme der Lebenswelten junger Kinder aus Sicht der Erwachsenen auf zwei Ebenen. Auf *Ebene Gemeinde* erfolgte eine systematische Bestandsaufnahme von Kinderräumen, die durch die Gemeinden in Kooperation mit dem MMI-Team gemacht wurden. Zur Dokumentation des Ist-Zustandes wurden folgende Angaben auf einer Karte eingezeichnet:

- Angebote in der Gemeinde / im Quartier, die für Familien mit jungen Kindern bestehen
- Orte und Wege, die für Familien mit jungen Kindern konzipiert wurden
- Orte und Wege, die Familien mit jungen Kindern effektiv nutzen
- Veränderungsmöglichkeiten oder -pläne betreffend Kinderräumen

Als Ergänzung zum erfassten Ist-Zustand anhand der Gemeindegarte wurden an gemeinsamen Sitzungen vertiefende Informationen zu Beschaffenheit und Nutzungsmustern zum Beispiel von Spielplätzen eingeholt und Fragen zur kommentierten Landkarte geklärt. Dabei wurde im Sinne von Prinzipien transdisziplinärer Forschung (vgl. Bergmann, Jahn, Knobloch, Krohn, Pohl & Schramm 2010)

darauf eingegangen, dass Praxiswissen in unterschiedlich gefasster Form vorliegt und fachfremde Wissensbestände und Begriffe im Laufe des Forschungsprozesses integriert werden müssen, so zum Beispiel die bislang fehlende Zusammenarbeit zwischen Planungs- und Familienbehörden.

4.4 Perspektiven der Familien

Im *Projektteil B – Ebene Kind* wurden die Perspektiven der Eltern, der Familienalltag sowie vom Kind genutzte Räume und Wege aufgezeichnet. Fragen, wie der Alltag als Familie mit jungen Kindern organisiert werden kann und wie die Gestaltung des Wohnumfeldes die Lebensqualität der Kinder beeinflusst, stehen oft erst in zweiter Linie im Blickfeld von Eltern. Diese Entscheide hängen wesentlich von ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen ab und davon, ob bei der Wohnungswahl auf Informationen und Netzwerke zurückgegriffen werden kann. Die Datenerhebung lief über einen längeren Zeitraum (2013 bis 2014) in den verschiedenen Gemeinden – teils parallel, teils zeitlich versetzt. Um Eltern für die Teilnahme am Projekt zu gewinnen, wurden verschiedene Wege genutzt: Kindergärtnerinnen und weitere Fachpersonen, die mit Familien mit jungen Kindern in den Quartieren arbeiten, wurden über das Projekt informiert. Folgende Schritte waren vorgesehen und bildeten so die Ausgangslage der Datenerhebung und der Methodenentwicklung:

- Die Eltern füllten den Fragebogen aus und entschieden über die weiterführende Teilnahme. Zusätzlich wurde dem Fragebogen eine Gemeindegkarte beigelegt, auf dem die Eltern die Wege und Orte ihres Kindes eintragen konnten.
- 1. Termin Kind: Vorstellung des Projekts, gegenseitiges Kennenlernen, Erklären des GPS-Geräts und der Fotokamera
- 2. Termin Kind: die entstandenen Fotos zusammen anschauen und eine Begehung durchführen (teilweise auch an einem zusätzlichen 3. Termin)
- Eventuell 3.-5. Termin: Weitere Begehungen und Gespräche sowie die Anwendung neuer Methoden sowie Filmaufnahmen mit einem kleineren Teil der Kinder

Die erhobenen qualitativen Informationen des Elternfragebogens wurden für die verschiedenen Forschungsperimeter ausgewertet. Darauf basierend konnten Kategorien zu typischen Wegen der Kinder und ihren Lieblingsorten den Lieblingsorten der Eltern gegenübergestellt werden. Die Erfassung von Alltagswegen und -räumen mittels GPS-Daten ermöglichte eine Überlagerung mit Planungsgrundlagen, den kommentierten Landkarten der Gemeinden und den Lieblingsorten von Eltern und Kindern und bildete somit eine Grundlage, um divergierende Prioritäten sichtbar zu machen und Kinderanliegen in zukünftige Entwicklungen einzubeziehen.

4.4.1 Eltern – Kinder: Lieblingsorte und Lieblingswege

Für Eltern sind vor allem Orte interessant, an denen sie andere Eltern treffen, sich hinsetzen können und die Kinder sich selbst beschäftigen können. Auch die Erreichbarkeit des Ortes spielt eine wichtige Rolle. Naturmaterialien werden als attraktiv für die Kinder beschrieben, vor allem Sand, Wasser und Steine. Klassische Spielgeräte werden genannt, jedoch als wenig anregungsreich beschrieben. Die meisten Eltern geben an, im Alltag Wege zu Fuß zu unternehmen. Alle Kinder werden jedoch auch mit Kinderwagen oder in Veloanhängern mitgenommen und reisen mit öffentlichen Verkehrsmitteln und dem Auto. Meistens sind sie mit Eltern oder Betreuungspersonen unterwegs. Viele Kinder äußern den Wunsch, weitere Wege alleine gehen zu können. Insgesamt wird in der Stadt mindestens genauso oft zu Fuß gegangen wie auf dem Land, abgelegen wohnende Familien sind in ihrem Alltag sogar mehr auf das Auto angewiesen, was auch die selbständige Fortbewegung der Kinder einschränkt. Die beschriebenen unterschiedlichen Alltagsradien von Familien und Kindern sind – dies zeigen die Wochentagebücher der Eltern – eng mit zeitlichen Belastungen der Alltagsbewältigung verbunden. Die Anforderungen an Arbeits- und Betreuungszeiten sowie eine ausgefüllte Freizeit führen zu Herausforderungen für Familien (vgl. Jurczyk, Schier, Szymenderski, Lange & Voß 2009). Häufig sind zudem bilokale Arrangements und damit eine erhöhte binnenfamiliäre Alltagsmobilität (vgl. Husi & Meier Kressig 2013).

► *Kinderperspektive:* Die in unserem Projekt zentrale Gegenüberstellung der Prioritäten von Erwachsenen im Gegensatz zu Kindern konnte anhand der Überlagerung der verschiedenen Methoden zur Elternbefragung und den GPS-Aufzeichnungen eindrücklich veranschaulicht werden. Die Priorisierung der Elternperspektive – so zeigen Beispiele aus unserer Untersuchung – tritt keineswegs allein gehäuft in benachteiligten sozialen Lagen zum Beispiel mit Schichtarbeit der Eltern auf. Die Vorstellung einer durch organisierte Angebote geförderten kindlichen Entwicklung führt oft dazu, dass Kinder viel Zeit in Fahrzeugen verbringen und wenig Möglichkeiten vorfinden, die ästhetisch perfekt gestaltete Umgebung zu verändern.

5 Perspektiven der Kinder

Während der Alltag der Kinder mit dem beschriebenen Vorgehen anhand von GPS-Daten ‚objektiv‘ aufgezeichnet wurde, standen im *Projektteil C* die *subjektiven Sichtweisen der Kinder* im Vordergrund: Was ist für Kinder dieser Altersgruppe auf welche Weise lesbar? Wie werden Umweltelemente anders wahrgenommen und eingeordnet als bei Erwachsenen? Welche Bedeutung haben soziale Kontakte und Sinneserfahrungen?

Der direkte Einbezug der jungen Kinder sowie die Entwicklung von altersgerechten Erhebungsmethoden erfolgten vor dem Hintergrund erheblicher Forschungslücken. „Der qualitative Forschungsprozess lässt sich als eine Abfolge von Entscheiden bezeichnen, bei denen die Forschenden analysieren, werten und aus Alternativen wählen müssen. Dabei zeichnen sich qualitative Forschungsprozesse durch ihre Offenheit aus. [...] Fragestellungen müssen im Laufe eines Projektes eingegrenzt, revidiert und konkretisiert werden“ (Muri 2014a, 465). Dies gilt in besonderem Masse, wenn die Datenerhebung auf Bedürfnisse junger Kinder eingehen soll.

Die Annäherung an die Kinderperspektiven basierte auf dem Mosaik-Ansatz von Alison Clark und Peter Moss. Sie verfolgten das Ziel, Perspektiven und Themen der Kinder sichtbar zu machen (vgl. 2001, 2005). In der „Living Spaces“-Studie wurde der Ansatz weiterentwickelt und die Sicht der Erwachsenen integriert (vgl. Clark 2010). 3- und 4-jährige Kinder wurden dabei einbezogen, um – zusammen mit Architekten und Erziehenden – ihre Räumlichkeiten in zwei öffentlichen Einrichtungen zu gestalten. Der Mosaikansatz ist ein multimethodischer Ansatz bzw. Mehrperspektivenansatz, der – im Sinne der Triangulation – verschiedene Erhebungsmethoden kombiniert. Er führt die unterschiedlichen Methodenbausteine zu einem Ganzen zusammen. Die Methodenentwicklung im vorliegenden Projekt basierte auf Erkenntnissen aus folgenden Zugängen: Gemeinsame Begehungen mit Kindern (Commented Walks: vgl. z.B. Grosjean & Thibaud, 2001), Fotografien von Kindern (vgl. Schürch 2007), selbst gestaltete Landkarten oder die Gestaltung von Modellen, die Dissertation „Der Weg entsteht im Gehen“ von Franziska Meyer zur Raumwahrnehmung und Mobilität von Jugendlichen mit Down-Syndrom (vgl. Meyer 2010) sowie die von ihr erstellte „Expertise zu Lebensräumen und Lebenswelten junger Kinder“ (2012) im Rahmen des vorliegenden Projekts. Marco Hüttenmoser prägte zudem während seiner Tätigkeit am MMI den Bereich „Kind und Umwelt“ mit verschiedenen Forschungsarbeiten zur Rolle des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder und erarbeitete damit wesentliche Grundlagen und empirische Ergebnisse zur Bedeutung von Lebensräumen für Kinder (vgl. z.B. Hüttenmoser & Degen-Zimmermann 1995).



Abb. 1: Mosaikansatz in Anlehnung an Clark & Moss 2010

Mehrperspektivisch meint zudem, dass neben der Kindersicht auch die Beobachtungen der beteiligten Eltern und Fachpersonen hinzugezogen und mit den Kindern diskutiert werden. Wichtig dabei ist, dass die Methoden je nach Interessen und Fähigkeiten des Kindes angepasst werden, also nicht alle bei allen Kindern eingesetzt werden müssen. Das zentrale Anliegen ist es nicht, die Kinder auszufragen und den Stand ihres Wissens in Erfahrung zu bringen. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess, in dem die Kinder angeregt werden, sich eine Meinung zu bilden, ihre Gefühle und Wahrnehmung auszudrücken und Wissen aufzubauen. Die jungen Kinder werden als kompetente Kommentatoren ihres eigenen Lebens betrachtet.

5.1 Mit Kindern forschen: offen und schrittweise

„Im Rahmen von Forschungsprozessen wird ‚soziale Wirklichkeit‘ abhängig vom gewählten Vorgehen (re)konstruiert und die Logik eines Feldes auf spezifische Weise geordnet.“ (Muri 2014a, 465) Dies gilt im besonderen Masse, wenn die subjektive Sicht von jungen Kindern im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht. Im Folgenden sollen daher ausgewählte methodische Schritte mit den Kindern vorgestellt und anhand der Perspektiven von Fokuskindern veranschaulicht werden: Was bedeutet es offen für neue Methoden zu sein und schrittweise das Vorgehen den Bedürfnissen der Kinder anzupassen? Wie haben wir im Projekt unsere Methoden schrittweise entwickelt und erweitert?

5.1.1 Fotos machen, anschauen und gemeinsam auswerten

Die Kinder erhielten die Kamera zusammen mit einer kleinen Tasche, in der sie diese transportieren und überall hin mitnehmen konnten. Der Auftrag an das Kind wurde folgendermaßen formuliert: „Du kannst jetzt alles fotografieren, was Dir gefällt oder nicht gefällt oder einfach, was Du mir zeigen möchtest.“ Den Eltern wurde erklärt, dass nur das Kind – nicht die Erwachsenen – fotografieren soll. Unschärfe oder aus Erwachsenensicht nicht gelungene Fotos sollten nicht gelöscht werden. Die Methode des Fotografierens basierte auf den Arbeiten von Schürch (2007, 2009), der Pionierarbeit in diesem Gebiet geleistet hat. Er ließ im Projekt „mini movingAlps“ 3- bis 7-jährige Kinder in verschiedenen Kindergärten in der italienischsprachigen Schweiz ihre Umgebung fotografieren. Schürch geht nicht von vorausgesetzten kognitiven Phasen aus, sondern respektiert die zeitlichen und psychobiologischen Rhythmen der Kinder. Diese bezeichnet er in seiner Publikation (2006) titelgebend als „nomadismo cognitivo“: Die Wahrnehmung der Umgebung wird von Assoziationen, symbolischen Verknüpfungen und Imaginationen aus verschiedenen Kontexten beeinflusst.

Die Besprechung der Fotos mit den Kindern entwickelte sich im Verlauf des Projekts im Sinne einer prozesshaften Auseinandersetzung mit dem Thema Lebenswelten weiter. Das bloße Anschauen und Besprechen der Fotos war zwar interessant, brachte inhaltlich jedoch zu wenig fassbare Ergebnisse. Deshalb wurde dazu übergegangen, nur ca. 30 der Fotos von Orten und Themen auszuwählen, die das Kind noch einmal anschauen möchte. Die ausgewählten Fotos wurden farbig ausgedruckt und von den Kindern nach ihren Präferenzen auf ein Poster geklebt. Um die Kinder gezielter zum Nachdenken über die Wirkung der Fotos anzuregen, wurde ihnen eine Auswahl ‚fremder‘ Fotos gezeigt. Die Auswahl zeigte – aus Erwachsenensicht – kinderfreundliche oder -unfreundliche Orte. Die Kinder wurden zuerst gebeten, diese Fotos anhand von lachenden oder weinenden Smiley-Tafeln den Kategorien „gefällt mir“ oder „gefällt mir nicht“ zuzuordnen sowie ihre Wahl zu begründen. Später wurden die Smileys durch entsprechende Zeichnungen des „Quar-Tiers“ ersetzt. Das „Quar-Tier“ ist ein neugieriges Rüsseltier, das auf Kinderhöhe das Quartier erforscht. Das Kategorisieren wurde mit zusätzlichen Emotionstafeln weiter differenziert.

5.1.2 Sand-Spiel und Weg-/Ortszeichnungen

Als weiteren Baustein für jüngere Kinder stellte das Projektteam einen Bausatz aus verschiedenen Gegenständen zusammen, mit denen die Kinder im Sandkasten ihre Lebenswelten gestalten konnten. Auch hier war das Ziel, einen weiteren Zugang zu finden, um mit dem Kind ins Gespräch zu kommen, aber auch um eine andere Perspektive zur Raumorientierung der Kinder zu erfassen. Zudem erhielten Kinder mit Zeichnungen die Möglichkeit, ihre Sicht auch nonverbal auszudrücken. Die Zeichnungen konnten auch als Ausgangspunkt für das Gespräch

dienen. So entstanden Einblicke in (Kindergarten)Wege, Spielplätze, Traumhäuser und Lieblings- oder Wunschorte.

5.1.3 Begehungen

Ausgehend von den Fotos und Zeichnungen der Kinder und der gemeinsamen Auseinandersetzung damit, wurden mit den Kindern Begehungen in ihrem Wohnquartier unternommen (vgl. z.B. Grosjean & Thibaud 2001). Die Kinder wurden gefragt, welchen Ort sie der jeweiligen Forscher*in gerne zeigen möchten. Auch bei dieser Methode fand eine Weiterentwicklung in dem Sinne statt, dass auch andere, spezielle Orte der Kinder aufgesucht wurden (z.B. Geheim- oder Lieblingsorte). Wenn möglich wurden die Begehungen mit dem Kind alleine gemacht.

5.1.4 Prozesse mit Kindergruppen

Quartierbegehungen mit Kleingruppen von Kindern ergaben noch einmal eine andere Perspektive auf die Sicht der Kinder auf ihre Lebenswelt. Die Gruppenbegehungen wurden mit Unterstützung von zwei Kitas und einem Hort durchgeführt. Um den Kindern genug Zeit zu lassen, mit dem Thema vertraut zu werden, fanden im Hort drei Termine im Zeitraum von wenigen Wochen statt. Am ersten Termin wurde das Thema eingeführt, die Kinder schilderten, wo sie gerne hingehen, fotografierten ihre Lieblingsorte im Hort und gestalteten ein Poster dazu. Am zweiten Termin kategorisierten und besprachen die Kinder die entstandenen Fotos und am dritten Termin fand eine Begehung durchs Quartier statt.

5.2 Fokuskinder: Vielfalt der Perspektiven im Spiegel der Methoden

Mit den Fokuskindern wurden einzelne Kinder im Sinne von vertiefenden Fallbeispielen ausgewählt. Sie repräsentieren zum einen typische Lebenswelten und den Kinderalltag in den jeweiligen Perimetern, aber auch Einzelfälle, mit denen ein besonderer Handlungsbedarf dargelegt werden kann. Zum anderen verdeutlichen sie exemplarisch subjektive Perspektiven, die Diversität im Gegensatz zu Wertvorstellungen der Erwachsenen sichtbar werden lassen.

5.2.1 Linda, 5 Jahre, Agglomerationsgemeinde, Infrastrukturlandschaft

Linda lebt mit ihren Eltern und ihrer Schwester in einer 3-Zimmerwohnung in Wallisellen. Sie geht im Alltag meist in Begleitung von Erwachsenen ins Zentrum zum Einkaufen oder zum Familienraum und wird mit dem Auto/ÖV gefahren. Den längsten Fußweg hat Linda in dieser Woche bei einem Ausflug mit dem Kindergarten zurückgelegt. Lindas Lieblingsorte liegen vor allem in der Nähe des Wohnortes: Spielplätze beim Einkaufsgeschäft, beim Sportzentrum und vor dem Haus. Die Aussagen dieser Familie unterstreichen die Wichtigkeit eines Ortes wie dem Familienraum, der als Anlass und Orientierungspunkt dienen kann, um an-

dere Familien zu treffen. Linda hat wie viele Kinder einen Blick für Details und macht viele Fotos zur Bodenbeschaffenheit. Sie fotografiert Gegenstände in der Wohnung oder am Wegrand und hält auch das Unterwegssein fest. Linda hat sich dem Blick aus Augenhöhe als Forschungsgegenstand verschrieben. Ihr Beispiel zeigt, wie Kinder eigene Relevanzen ihrer Sicht auf die Welt herstellen. Bodenbeläge auf ihren Alltagswegen werden als Spuren der Vergangenheit gelesen, aber auch zum Spielen genutzt (vgl. Schürch 2007).

5.2.2 Jonas, 3,5 Jahre, Agglomerationsgemeinde, Wohnsiedlung mit Grünräumen in Zentrumsnähe

Jonas wohnt mit seinen Eltern in einer 4,5-Zimmerwohnung in einer gepflegten Wohnumgebung. Er geht am liebsten auf den Spielplatz beim Sportplatz. Sie gehen mit dem Auto dorthin, weil er die lange Wegstrecke noch nicht gehen mag. Jonas ist lebhaft und an stärker befahrenen Straßen ist die Mutter ungern mit ihm unterwegs. Die Mutter besucht gerne die Family Ranch, wo sie brunchen und Jonas in Ruhe spielen und Kühe anschauen kann. Jonas zeigt exemplarisch die Wege eines Kindes mit einem eher engen Bewegungsradius.

Er fotografiert für sein junges Alter auffallend gezielt und sorgfältig. Er hält die Innenräume und seine Spielecke fest und hebt Details in der Wohnung, wie z.B. den Strichcode an einem Päckchen, hervor. Zudem dokumentiert Jonas den Weg zum Einkaufen beim Bahnhof oder die Innenräume der Mütter-Väter-Beratung. Die ausgewählten Bilder verdeutlichen, dass Kinder ihre Umwelt nach eigenen Kriterien, aber durchaus systematisch erfassen. So widmet sich Jonas präzise den Randsteinen, Mustern und Farben aus Mikroperspektive, die seine Lebenswelt genauso ordnen, wie Räume und Straßen es für uns Erwachsene tun. Für Dieter Schürch hält die Kamera keine bekannte Welt fest, sondern sie eröffnet eine neue erstaunliche Welt. Eine besondere Rolle kommt den Grenzen zu, die immer wieder die Aneignung der Kinder beschränken (vgl. Schürch 2007).

5.2.3 Luisa, 3,5 Jahre, Landgemeinde, Weiler ausserhalb Gemeinde

Luisa ist ein Einzelkind, das mit ihren Eltern in einem Terrassenhaus mit 6,5 Zimmern lebt. Die Eltern wohnen seit 5 Jahren in diesem Haus in der Gemeinde Wald. Zum Haus gehören ein eigener Garten und ein Vorplatz, auf dem Luisa spielen kann. Luisas GPS-Daten zeigen wenige Fußwege in einem kleinen Radius. Sie ist zu Fuß in beiden Dorfhälften unterwegs und mit dem Auto rund um die Gemeinde. Die Mutter nennt als typische Wege den Weg zum Einkaufen, zur Bibliothek (2-3x pro Woche), ins Schulhaus Neuwies (6-7x pro Woche), zum Spielplatz (6x pro Woche) und zur Krippe (2x pro Woche). Luisas Fotos zeigen neben Mustern und Strukturen, das Thema Licht und Farbe in verschiedenen Varianten als Forschungsgegenstand: Leuchtdekorationen an den Häusern in der Nacht, Fotografien nach draußen durchs Fenster und aus dem Autofenster unterwegs.

5.2.4 Max, 5,5 Jahre, Stadt Zürich, Entwicklungsgebiet

Max hat keine Geschwister und lebt mit seinen Eltern in einer Wohnung mit 3,5 Zimmern im 2. Stock eines neueren Wohnblocks. Direkt vor dem Haus führen eine Straße und das Tramgleis vorbei. Die GPS-Aufzeichnungen zeigen, dass Max sich exemplarisch für ein Stadtkind in einem engen Radius um seinen Wohnort bewegt. Dort ist er immer zu Fuß unterwegs, für längere Distanzen mit dem ÖV. Max fotografiert den Außenraum des Kindergartens, auf dem Bahnhof oder im Dinosaurier-Museum – Räume und Orte einer verinselten Kindheit. Er hat eine eigene Bildsprache entwickelt, indem seine Fotos weniger an nahe Strukturen und Oberflächen heranzoomen, sondern als Ganzes komponiert sind. Dies könnte auch mit seinem Alter zusammenhängen.

5.2.5 Sarah, 4,5 Jahre, Stadt Zürich, Entwicklungsgebiet

Sarah hat zwei jüngere Schwestern und wohnt mit ihrer Familie in einem Zweifamilienhaus. Die beiden Familien haben engen Kontakt miteinander und die Kinder nutzen den gemeinsamen Garten. Sarahs typische Wege führen sie zur Kita, zu Spielplätzen und zu Gemeinschaftszentren. Alleine geht Sarah zu den Nachbarn und zum Spielplatz um die Ecke. Die Familie unternimmt regelmäßige Ausflüge, so z.B. in den Tierpark, die IKEA oder zur Zuschauerterrasse des Flughafens. Sarah steht exemplarisch für das Kind einer Familie, die das Angebot im Quartier sehr rege nutzt, aber auch Angebote im weiteren Umfeld der Stadt Zürich in Anspruch nimmt. Viele Bilder entstehen denn auch unterwegs, auf der Skipiste, auf Spielplätzen mit anderen Kindern oder in einem Quartierzentrum. Saras Bildsprache zeigt einen Fokus auf farbige Flächen und Objekte, die die Aufmerksamkeit auf sich ziehen.

5.2.6 Samuel, 5 Jahre, Stadt Zürich, Entwicklungsgebiet

Samuel hat eine jüngere Schwester, die Familie wohnt zu viert in 5,5 Zimmern im 4. Stock. Zur Wohnung gehören ein Vorplatz, ein Spielplatz und ein Gemeinschaftsraum. Seine typischen Wege sind begleitet und führen entlang von Straßen zum Kindergarten, vom Kindergarten zum Hort und vom Hort nach Hause. Die Wege sind weit und Samuel ist am Abend oft müde vom Laufen. Samuel fotografiert im Hort viele Kinder und Betreuer*innen sowie Spielsachen und Gegenstände, häufig von ganz nah aufgenommen. Die Außenraumfotos zeigen sein nahes Wohnumfeld, den Weg mit dem Lift nach draußen, die Spielplätze in der Siedlung, im Hort und im Kindergarten. Sein Beispiel zeigt, dass Hauseingänge, die mit Klebern kindergerecht gekennzeichnet sind, einfacher zu lesen wären als die Namen der Bewohner*innen am Klingelschild.



Abb. 2-4: Kinderperspektive; Tramtüre: Transportmittel im Alltag; Boden als Forschungsobjekt

5.3 Partizipative Zusammenarbeit mit jungen Kindern

Die ausgewählten Beispiele zeigen die Kinder einerseits als Akteure in einer von Erwachsenen strukturierten Alltags- und Lebenswelt und andererseits als Forschende mit eigenen Perspektiven. Um sich diesen Perspektiven anzunähern, wurden die Methoden an spezifische Settings wie den Kindergarten, aber vor allem an die Ausdrucksmöglichkeiten und -bedürfnisse von Kindern laufend angepasst. Dabei ist ein partizipatives Forschungsverständnis grundlegend, das offen für weitere Bausteine des Mosaiks, für kreative Ideen und die Prozessgestaltung durch Kinder ist. Die Arbeit mit jungen Kindern unterscheidet sich zudem in vielerlei Hinsicht von der mit älteren Kindern, vor allem bezüglich des Entwicklungsstands von sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten und der motivationalen Voraussetzungen (vgl. Bischof-Köhler 2011; Wustmann & Simoni 2010):

- Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit ist bei einem abstrakten Thema herausfordernd: z.B. drinnen am Tisch zu erklären, wo sie draußen gerne sind und was ihnen dort gefällt.
- Mit den Gesprächsregeln eines Forschungssettings vertraut zu sein, kann nicht vorausgesetzt werden: z.B. bei Unklarheiten nachzufragen oder Missverständnisse anzusprechen.
- Sich eine Meinung zu bilden, sich an vergangene Erlebnisse zu erinnern und darüber Auskunft zu geben sind kognitiv anspruchsvolle Prozesse.
- Zukunfts- und Wunschfragen sind schwierig, weil junge Kinder sehr im Moment leben und auf weniger Erfahrungen zum Vergleichen zurückgreifen können als ältere Kinder.

Neben einer einfachen und altersangemessenen Sprache braucht es Offenheit und Sensibilität, eigene Vorannahmen und Erwartungen immer wieder in Frage zu stellen und Missverständnisse im Gespräch anzusprechen. Junge Kinder brauchen Zeit und Anregung, ein Thema zu verstehen und sich damit auseinanderzusetzen (vgl. Muri 2014b). Werden Kinder gefragt, wo sie gerne sind, wird meist ein ihnen bekannter Spielplatz genannt. Dies sind offizielle Kinderorte, die von den Kindern auch als solche wahrgenommen werden. Fragt man die Mädchen und

Jungen, warum sie gerne dort sind, ist die Antwort vorhersehbar: Weil man dort schaukeln, rutschen oder im Sandkasten spielen kann. Dass auch andere Orte oder Wege für Kinder mindestens so erlebnisreich sein könnten, wird erst durch das vergleichende Erzählen über Fotos oder Begehungen vor Ort deutlich. Auch dabei zeigt sich das kindliche Erleben und Verhalten:

- Junge Kinder sind öfters nicht auf Wunsch kooperationsbereit. Wenn sie das Thema überfordert oder ihre Aufmerksamkeitsspanne strapaziert wird, laufen sie davon, hören nicht zu oder lenken auf ein anderes Thema ab.
- Es ist für sie noch nicht selbstverständlich, mit einer fremden Forscher*in umzugehen oder unterwegs zu sein.
- Sie sind abhängig von den Eltern/Bezugspersonen, die entscheiden, wie viel Raum und Zeit sie der Forscher*in mit dem Kind geben, wie sie das Kind auf das Projekt vorbereiten, z.B. während der Woche ans Fotografieren erinnern oder es dazu drängen etc.

Der Einbezug von jungen Kindern ist daher immer ein interaktiver Prozess. Es sind individuelle und an die Bedürfnisse und den Entwicklungsstand des Kindes angepasste Zugänge nötig, um es zum Mitmachen motivieren zu können.

► *Kinderperspektive*: Die entscheidende Frage lautet, wie Wirklichkeit und Umweltelemente von Kindern anders wahrgenommen und (ein-)geordnet werden als bei Erwachsenen. Im vorliegenden Forschungsprojekt können dabei zwei prinzipielle Erkenntnisse aus methodologischer Perspektive gewonnen werden:

Erstens: Die (Re-)konstruktion der Wirklichkeit durch Kinder mittels des Mosaik-Ansatzes führt auch zu einem Mosaik an Ergebnissen, an Zugängen zu dieser Wirklichkeit. Gerade junge Kinder erweitern damit als Forschende das Grundprinzip lebensweltlicher Forschungsansätze auf radikale Weise, indem sie situativ entscheiden, welche Perspektive und welche Methode – haptisch, verbal, non-verbal, emotional – für sie gerade relevant ist. Dieses ‚nomadische‘ Forschungsverständnis lehrt auch uns Erwachsene ein neues Prinzip der Narration des Forschungsprozesses (vgl. Muri 2014b).

Zweitens: In Erweiterung eines transdisziplinären Forschungsverständnisses (vgl. Bergmann et al. 2010) plädieren wir dafür, die Kompetenz von Kindern als spezifischen Wissenskorporus zu verstehen. Das Wissen der Kinder liegt ähnlich dem Praxiswissen von Gemeinden in unterschiedlich fass- und sichtbarer Form vor. Fachfremde Wissensbestände der Kinder oder Methoden müssen integriert werden, Methoden und Instrumente werden in Bezug zu ‚Forschungsgegenständen/Problemen‘ der Kinder entwickelt. Die große Anzahl an Fotos von Wegstrecken und Details am Straßenrand dokumentiert, wie achtsam und neugierig Kinder unterwegs sind. Der anregungsarme Bodenbelag ist für diese Altersgruppe der entscheidende Forschungsgegenstand/das Problem, nicht die Einrichtung mit Spielgeräten. Der Zugang erfolgt über das Gehen, den Fußkontakt, die Wahr-

nehmung der Materialien, seine sinnlich-haptischen Qualitäten und Farben. Mit Kindern forschen bedeutet daher stetes Übersetzen oder auch Verwerfen unserer Forschungsfragen im Verlaufe des Forschungsprozesses und Rückübersetzen ihrer Perspektiven für Gemeinden, Familien, Wissenschaft und Planung.

5.4 Die verschiedenen Perspektiven: übersetzen und verbinden

Im *Projektteil D* standen denn auch die Aufbereitung und Integration der gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse sowie deren Kommunikation an verschiedene Adressatengruppen mit Filmen und Ausstellungen im Mittelpunkt. Der Film „Einblicke in Lebenswelten junger Kinder“ zeigt den Alltag junger Kinder (Marie Meierhofer Institut für das Kind 2015.) Die Hauptpersonen sind Vorschulkinder aus den drei beteiligten Gemeinden. Zwei Mitarbeiterinnen des MMI haben sie zusammen mit dem Team von Minibarfilm durch ihre Wohnquartiere begleitet. Die Kinder zeigen, wie sie ihre Alltagswege und -orte wahrnehmen und (um) nutzen – als Orte zum Spielen, zum Rückzug, zum Herumstreifen, zum Durchqueren, zum Sein, zum Entdecken. Gefilmt wurde hauptsächlich draußen: Unterwegs mit den Kindern, rennend, schlendernd, hüpfend, verweilend, zögernd – auf vielfältige Weise. Der Film veranschaulicht zudem die unterschiedlichen methodischen Zugänge, die im Projekt genutzt wurden. Er richtet sich an Eltern, Fachpersonen und Auszubildende in sozialen und pädagogischen Berufsfeldern, in Raumplanung, Quartier-/Stadtentwicklung sowie an Entscheidungsträger*innen in Gemeinden – und natürlich an Kinder. Ergänzend zum Film wurden in allen Gemeinden Vorträge und Ausstellungen zu den Projektergebnissen durchgeführt sowie Artikel verfasst, um diese einer breiten Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

5.5 Kinder auf Augenhöhe einbeziehen: Umsetzung in der Gemeinde

Darüber hinaus verfolgte das Projekt das Ziel, die gewonnenen Erkenntnisse in den verschiedenen Handlungsfeldern der Gemeinde umzusetzen. Die Implementierung der Erkenntnisse erfolgte dabei auf zwei Ebenen: Zum einen sollten die Ergebnisse dazu führen, dass Kinderperspektiven in den verschiedenen Ressorts und bei Prozessen der Entwicklung und Verwaltung der Gemeinden eingebracht werden. Dazu gehören auf *Ebene der Stadtentwicklung* Masterpläne für Freiräume und Familien, im Quartier vernetzte Kinderräume und Treffpunkte, Defizit- und Potentialkarten als Grundlage für Planungsentscheide, Qualitätsanforderungen und Bonussysteme für kindergerechte Außenräume bei Bauvorhaben (vgl. Muri 2010). Spielangebote in Wohngebieten sollten nicht auf Parzellenrestflächen angeordnet werden, sondern verschiedene Bereiche mit anregenden topografischen Elementen in die Umgebungsgestaltung eingebunden und miteinander verbun-

den werden.¹ Als Folge des Projektes wurde auf Initiative der Gemeinde Wald mit Kindergartenlehrpersonen und dem örtlichen Forstwart ein Spielplatz partizipativ umgestaltet.

Familien brauchen Netzwerke und Wissen darüber, wo, wann und wie sie ihren Alltag kindergerecht gestalten können (vgl. Muri 2011). Auf Ebene der *Sozialplanung als zweite Handlungsebene* eignen sich daher Quartierentwicklungsleitbilder, Maßnahmen zur Stärkung der Nachbarschaft, das Fördern von ‚Dritten Orten‘ wie Einkaufsläden und Bibliotheken, die als anregungsreiche Treffpunkte für Kinder und Familien gestaltet werden können (vgl. Oldenburg 1989). Gemeinschaftszentren und Familienräume sollten gefördert und die Wege dazu kinderfreundlich als anregungsreiche Erlebniswege gestaltet werden. Es geht in einem umfassenden Sinne darum, getrennte lebensweltliche Bezüge aus Sicht der Kinder wieder zu vernetzen, damit sie in der Lage sind, sie eigenständig und eigenmächtig zu verknüpfen.

Literatur

- Bergmann, M., Jahn T., Knobloch, T., Krohn, W., Pohl, C., Schramm, E. (2010): Methoden transdisziplinärer Forschung. Frankfurt am Main/New York.
- Bischof-Köhler, D. (2011): Theory of Mind und die Entwicklung der Zeitperspektive. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern, 694-719.
- Blinkert, B., Höfflin, P., Schmider, A. & Spiegel, J. unter Mitarbeit von Otosa, M., Geiger, V. R. & Krumwieg, J. (Hrsg.) (2015): Raum für Kinderspiel! Eine Studie im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes über Aktionsräume von Kindern in Ludwigsburg, Offenburg, Pforzheim, Schwäbisch Hall und Sindelfingen. FIFAS Schriftenreihe. Band 12. Berlin.
- Böhnisch, L. & Schroer, W. (2010): Soziale Räume im Lebenslauf. Online unter: <http://www.sozialraum.de/soziale-raeume-im-lebenslauf.php> (03.03.2019)
- Clark, A. (2010): Transforming Children's Spaces. Children's and Adult's Participation in Designing Learning Environments. Abingdon.
- Clark, A. & Moss, P. (2001): Listening to Young Children. The Mosaic Approach. London.
- Clark, A. & Moss, P. (2005): Spaces to Play: more listening to young children using the Mosaic approach. London.
- Flick, U. (2005): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 252–265.
- Grosjean, M. & Thibaud, J.P. (2001): L'espace urbain en méthodes. Marseille.
- Hüttenmoser, M. & Degen-Zimmermann, D. (1995): Lebensräume für Kinder. Nationales Forschungsprogramm Nr. 25 Stadt und Verkehr. Bern.
- Husi, G. & Meier Kressig, M. (2013): Wandel der Lebensformen. In: Riedi, A. u.a. (Hrsg.): Handbuch Sozialwesen Schweiz. Bern, 19-34.
- Jurczyk, K., Schier, M., Szymenderski, P., Lange, A., Voß, G. G. (Hrsg.) (2009): Entgrenzte Arbeit – entgrenzte Familie. Grenzmanagement im Alltag als neue Herausforderung. Berlin

1 Vgl. z.B. Merkblätter für Planungs- und Baubewilligungsverfahren, die im Rahmen des Projekts *Raum für Bewegung und Sport* in Winterthur von Gabriela Muri und der Stadtplanerin Sabine Friedrich erarbeitet wurden.

- Kretz, S. & Kueng, L. (Hrsg.) (2016): Urbane Qualitäten. Ein Handbuch am Beispiel der Metropolitanregion Zürich. Edition Hochparterre, Zürich.
- Marie Meierhofer Institut für das Kind (2015): Einblicke in Lebenswelten junger Kinder, undKinder special, Nr. 96. Broschüre und DVD.
- Meyer, F. (2010): Der Weg entsteht im Gehen. Eine qualitative Einzelfallstudie zur Raumwahrnehmung und Mobilität von Jugendlichen mit Down-Syndrom. Bern.
- Meyer, F. (2012): Expertise zu Lebensräumen und Lebenswelten junger Kinder. Meierhofer Institut für das Kind. Zürich. Online unter: <https://www.mmi.ch/forschung/abgeschlossene-projekte.html> (03.03.2019)
- Muri, G. (2014a): Triangulationsverfahren im Forschungsprozess. In: Bischoff, Ch., Oehme-Jüngling, K., Leimgruber, W. (Hrsg.): Methoden der Kulturanthropologie. Bern, 459-473.
- Muri, G. (2014b): Zeitpolitik für Kinder. Von der Langsamkeit des Entdeckens. In: Familie leben. Das Magazin der lokalen Bündnisse, 3, 30-31.
- Muri, G. (2010): Kinder und ihre Lebensräume. Paul Schiller Stiftung. Zürich.
- Muri, G. (2011): Für eine familienfreundliche Wohnpolitik. Thesenpapier im Auftrag der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen EKFF. Bern.
- Oldenburg, R. (1989): The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day. New York.
- Schürch, D. (2006): Nomadismo cognitivo. Ingegneria dello sviluppo regionale. Milano.
- Schürch, D. (2007): Psicodidattica della fotografia nel bambino dai 3 ai 7 anni. L'altro sguardo sull'ambiente di vita. Milano.
- Schürch, D. (2009): Kinderblick in die Umwelt. In: *undkinder*, 84, 79-93.
- Steinmetz, J., Schaerer-Surbeck, K., Wustmann Seiler, C. (2013): Anregungsreiche Räume schaffen mit „Bildungs- und Lerngeschichten“. In: Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (Hrsg.): „Bildungs- und Lerngeschichten“ in der Schweiz: Umsetzungserfahrungen und Materialien. Marie Meierhofer Institut für das Kind. Zürich, 58-60.
- Wustmann, C. & Simoni, H. (2010): Frühkindliche Bildung und Resilienz. In: Stamm, M. & Edelmann, D. (Hrsg.): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen. Zürich, 119-136.

Projektportrait

Partnergemeinden:

Partner des Projekts sind die Gemeinden Wallisellen und Wald sowie die Stadt Zürich. In jeder der Gemeinden wurden zwei Perimeter ausgewählt und in die Untersuchung einbezogen.

Finanzierung: Das Projekt wurde im Wesentlichen vom Lotteriefonds des Kantons Zürich, der Paul Schiller Stiftung, der UNICEF Schweiz sowie den Partnergemeinden finanziert und unterstützt. Ferner trug das MMI mit finanzieller Eigenleistung zur Umsetzung des Vorhabens bei.

Laufzeit: 2011-2016

Gesamtprojektleitung: Dr. phil. Heidi Simoni, Psychologie

Mitarbeiterinnen:

Lic. phil. Antonia Wolleb, Psychologie

Dr. phil. Eva Müller, Psychologie

Expertinnen: Dr. phil. Franziska Meyer, Sozialgeografie und Heilpädagogik

PD Dr. phil. Gabriela Muri Koller, Architektur und Kulturwissenschaften

Im Auftragsverhältnis:

Caroline Ting, Geographin, Oberassistentin ETH

Luise Hüsler und Annette Carle, Minibarfilm

Anna-Lea Guarisco, Illustratorin

Ursina Jaeger

Vom Schweizer Kindergarten ins Außerschulische, nach Ghana, und wieder zurück: Wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ‚Grenzen‘ überschreiten

Dass ich als Ethnografin manchen Kindern einer Kindergartenklasse mitunter bis ins Ausland folgen würde, war zu Beginn der Forschung weder ihnen noch mir klar. Ich war Projektmitarbeiterin der team-ethnografischen Studie „Kinder, die auffallen“¹, die sich für pädagogische Unterscheidungspraxis im Kindergarten (KiGa) interessierte, und dabei für die Datenerhebung in einem Kindergarten zuständig, den ich hier Wiesengrund nennen werde, und der in einem Zürcher Außenquartier liegt, das hier Mühlekon heißen wird. Die dort arbeitenden Lehrpersonen hatten sich vorgängig bereit erklärt, an der Studie teilzunehmen und damit das Ethnografieren ihres Unterrichts zuzulassen. Somit saß ich im Herbst 2016 zum Schulstart mit Block und Stift im Kindergarten und notierte u.a., wie die sogenannten ‚Räupli-Kinder‘ der neu eintretenden Kohorte an die Regeln und den Alltag im KiGa herangeführt wurden, und wie die ‚Schmetterling-Kinder‘ der ein Jahr älteren Kohorte damit vertraut gemacht wurden, dass sie nun die Großen seien. Bis zu zwanzig Stunden die Woche verbrachte ich so in der Anfangszeit des Schuljahres im KiGa Wiesengrund, radelte mit vollem Kopf und Blättern voller Feldnotizen wieder ins Büro und hämmerte in die Tasten, was ich durch teilnehmende Beobachtung erlebte; im Team trugen wir zusammen, wie sich die drei für die Studie erforschten Kindergärten in Hinblick auf pädagogische Differenzierungspraktiken vergleichen und kontrastieren ließen (vgl. Knoll & Jaeger 2019; Sieber Egger & Unterweger 2019). Für die als Erweiterung des Projekts konzipierte Promotion plante ich allerdings, den Fokus von den Lehrpersonen zu lösen und vor allem die Kinder und deren Aushandlungen von Gleichheit

1 Im unter #159328 geförderten und von A. Sieber Egger, G. Unterweger & C. Maeder geleiteten SNF-Projekt „Kinder, die auffallen. Eine Ethnographie von Anerkennungsverhältnissen im KiGa“ werden aus einer praxistheoretischen Perspektive die Unterscheidungspraktiken von Lehrpersonen im Kindergartenalltag in den Blick gerückt. Es rekonstruiert darüber hinaus die Normen der Anerkennung, welche hinter diesen Praktiken stehen, sowie die soziale Ordnung, welche aus diesen Differenzkonstruktionen (*doing difference*) resultiert. Neben der Projektleitung waren A. Knoll sowie die Autorin teilnehmend beobachtend ‚im Feld‘.

und Differenz zum Forschungsgegenstand zu machen. Um die methodologischen und analytischen Konsequenzen dieser Erweiterung soll es im Folgenden gehen. Dreh- und Angelpunkt der diesem Beitrag zugrundeliegenden Ethnografie sind also Zaylie, Tereza, Harun, Peter und die weiteren, allesamt anonymisierten Kinder des Mühlekon-Quartiers, die zwischen Herbst 2016 und Frühjahr 2018 den KiGa Wiesengrund besuchten.

Derzeit gängige Parameter (Sprache, Religion, Staatsangehörigkeit, Hautfarbe, ...) verweisen darauf, dass das Einzugsgebiet des KiGa als *diversifiziert* beschrieben werden kann (vgl. Meissner 2016; Vertovec 2012). So wachsen Arian, Tereza und Harun z.B. in Familien muslimischen Glaubens auf, Haruns Mutter Yasemin und Zaylies Mutter Rose sind alleinerziehend; allerdings wohnt Haruns Großmutter neu auch im selben Block. Arputhas Eltern, praktizierende Hindus, können auf Grund ihrer Flucht- und Migrationsgeschichte nicht nur Tamil, sondern auch ein wenig Französisch; Zaylie besitzt als einzige der neuen Kohorte einen Schweizer Pass, weil ihre Mutter, zugewandert aus Ghana, in erster Ehe mit einem Schweizer verheiratet war. Keines der Kinder spricht zuhause (Schweizer-)deutsch.

Zürich als reiche Finanzmetropole kennt auch Gegenteiliges, aber in Mühlekon korreliert die soziale Diversifikation mit einer ökonomisch deprivierten Lage. Das Quartier war immer schon ein Arbeiter*innenquartier, die Wohnungen, in denen die Kinder wohnen, häufig Bausubstanz aus den 50er- und 60er-Jahren, sind in Relation zum reichen Zürich klein und schlecht isoliert. Eltern arbeiten – teils trotz anderweitiger Ausbildungen in Herkunftsländern – u.a. als Hilfsbauarbeiter, im Service oder im Supermarkt, sind arbeitslos und/oder verdienen sich mit Kleinst-Jobs noch etwas dazu. Ausgelöst durch den Fokus auf die Kinder war es die Feststellung eines komplexen Mix aus Anerkennung *von* und Fremd- und Eigenzuschreibung *zu* divergierenden Kategorien der sozialen Zugehörigkeit, der alsbald mein Interesse weckte. Ich wollte wissen, wie sich Zugehörigkeitskonfigurationen der Kinder im Stadtteil darstellen, wie außerschulische Zugehörigkeiten durch den KiGa anerkannt, transformiert und gefiltert werden, und wie Kinder durch den multireferentiellen Alltag navigieren. Bald zeichnete sich ab, dass ich zur Erforschung ebensolcher kindlicher Zugehörigkeitskonfigurationen die schulische Institution tunlichst gemeinsam mit den Kindern zu verlassen hätte. Im folgenden Begleiten der Kinder vom Kindergarten aus zu verschiedenen *sites* ihres Alltags – in den Hort, nach Hause, ins Schwimmbad, in die Ballettklasse, ins Einkaufszentrum, aufs Sozialamt, oder auch nach Ghana, in den Kosovo, und wieder zurück – zeigten sich u.a. Kategorien-Verschiebungen, Transformationen von kindlichen Rollen und divergierende Arenen der Statuszuschreibung, die für die Erforschung von Diversität analytisch furchtbar gemacht werden können, und die – so die hier aufgestellte These – erst im gemeinsamen Überschreiten von ‘Grenzen’ von Kindern und Ethnografin vor die analytische Linse rücken. So möchte ich im vorliegenden Artikel in diesem Kontext über Zweierlei nachdenken. Ein

erster Gedankenstrang dreht sich um das methodologische und analytische Problem der Feldkonstitution und damit auch der Frage danach, was verschiedene Orte, an denen sich die Kinder alltäglich bewegen, trennt, und was sie verbindet. Method(olog)isch von der Forschungsstrategie der *multi-sited ethnography* informiert (vgl. Marcus 1995), war das Begleiten der Kinder während gut zweier Jahre nicht nur forschungspragmatisch herausfordernd, gleichermaßen stellte sich eben immer wieder die Frage, was eigentlich das Feld, und wie dieses zu konzipieren sei. Ein *zweiter* Gedankenstrang ist im weiteren Sinne in den Debatten rund um die Frage der Perspektive von Kindern aufgehoben, und reflektiert in einem engeren Sinne die Beziehung der Ethnografin zu den Kindern an multiplen *sites*. Die 4- bis 6-Jährigen, die ich begleitete, markierten die Pfade der ethnografischen Forschung. Wie sich zeigte, waren es aber Lehrpersonen, Hortbetreuer*innen oder Eltern, die mir die symbolische Tür zu neuen ‚Feldern‘ öffneten; Personen, die je auf ihre Weise in einer Beziehung zum jeweiligen Kinde standen und mitbestimmten, wo, in welcher Art und wie intensiv ich ein Kind begleiten konnte. Das hatte Konsequenzen für die Beziehung Kind-Ethnografin, die oft neu ausgehandelt werden musste, und in ihrer Verfasstheit im Laufe der Forschung einem Wandel unterzogen war.

Der Artikel verknüpft die beiden Gedankenstränge, indem er das Begleiten der Kinder und das gemeinsame Überschreiten von ‚Grenzen‘ in den Blick rückt. Die Parallelisierung des Forschungsverlaufes und der damit einhergehenden methodischen Reflexivität einerseits und dem kindlichen Navigieren durch divergierende soziale Felder andererseits hilft, so suche ich zu zeigen, Spannungsmomente in der teilnehmenden Beobachtung mit Kindern analytisch zu bearbeiten. In einem ersten Teil wird das intellektuelle Problem der Studie vorgestellt. Danach werden entlang des ethnografischen Materials die beiden Gedankenstränge der methodologischen/analytischen Trennung des ethnografischen Feldes resp. der Relation Kind-Ethnografin diskutiert und zusammengeflochten. Im Fazit werden die herausgearbeiteten Parallelen zwischen den Kindern und der Ethnografin in der Grenzüberschreitung auf ihr analytisches Potential für die Erforschung von Diversität mit und von Kindern befragt.

1 Kindliche Zugehörigkeitskonfigurationen

Seit den späten 1960ern beschäftigt sich die anthropologische Forschung vermehrt mit der Denkfigur der Grenze, entstanden aus dem Unbehagen, Kultur ontologisch mit je einer Ethnie gleichzusetzen, die aus sich selbst heraus zu erklären sei. Es seien just die Reibungen am deklariert Anderen und damit das *Relationale*, das kulturelle Differenz ausmache. Wolle man analytisch fassen, welche Unterscheidungen in welchem Kontext relevant würden, müsse der Fokus auf den

Grenzen liegen, denn „categorical ethnic distinctions do not depend on an absence of mobility, contact and information, but do entail social processes of exclusion and incorporation whereby discrete categories are maintained despite changing participation and membership“ (Barth 1969, 9f.). Darauf aufbauend erhielt die Grenzüberschreitung in den letzten Dekaden – zusätzlich verstärkt durch den Globalisierungsdiskurs – viel Aufmerksamkeit, und wurde auch losgelöst von der Kulturfrage zur Beschäftigung mit ‚Humandifferenzierung‘ herangezogen. Mitunter produktiv an dieser Denkfigur ist, so wird deutlich, dass sich mit ihr nicht nur physische Mobilität beschreiben lässt, bspw. im Sinne von zu passierenden Staatsgrenzen, sondern auch registrierte Veränderungen sozialer Ordnung. Für die Analyse ist es also erst einmal egal, um was für eine Art der Grenze es sich handelt, ob sie mit Mauern und viel Geld geschützt wird, oder – plakativ gesagt – vor allem in Köpfen vorhanden, für die alltägliche Aushandlung wohl aber entscheidend ist, auf welcher Seite der Grenze die jeweilige soziale Situation stattfindet. Als Grenzwächter*innen in diesem zweiten Falle fungieren also beteiligte Personen, die Überschreitungen – analog zu staatlichen Grenzkontrollen – neutral registrieren oder dulden, aber auch bspw. ahnden oder problematisieren können.

Interessiert man sich für Diversität als komplexe Konfigurationen sozialer Zugehörigkeit (vgl. Feldman-Savelsberg 2016; Gammeltoft 2018), wird die Beschäftigung mit Kategorisierungen, Grenzziehungen und -überschreitungen und deren Dynamisierungen und Zusammenspiel in unterschiedlichen *sites* zum analytischen Kerngeschäft. Es interessiert also, wer wann wo wie dazugehört und welche Konsequenzen das für soziale Ordnung hat. Weite Teile der Analyse in der vorliegenden Studie zielen also auf das Verständnis von Grenzüberschreitungen ab, und dabei auf die Transformation, (Neu-)Aufladung oder auch bspw. die Irrelevant-Setzung und Drehung von Kategorisierungen zwischen Feldern und über soziale Felder der Kinder hinweg (vgl. Levitt & Glick Schiller 2004; Nieswand 2017; Hirschauer 2017). Orte der Kindheit werden dabei mit Olwig & Gulløv (2003) sowohl als soziale Positionen als auch als physische Lokalität verstanden, die sich in Bezug auf Zugehörigkeit ändern können, wenn sich die soziale Position innerhalb der Lokalität transformiert, oder die soziale Ordnung in eine andere Lokalität übertragen wird. Das kann z.B. bedeuten, dass es nur schon einen Unterschied machen kann für die Zugehörigkeitskonfiguration am Ort ‚Zuhause‘, ob eine bestimmte Person an- oder abwesend ist (ein alkoholisiertes Elternteil, oder die gleichaltrige Cousine), oder eben auch, ob eine soziale Interaktion zwischen Mutter und Tochter in Ghana oder der Schweiz stattfindet.

Das Verhältnis von Zugehörigkeitskonfigurationen und sozialer Ordnung wird selbstredend komplexer und dynamischer, wenn Kinder (analog zu Erwachsenen) sich durch verschiedene, zueinander in Verbindung stehende *sites* bewegen. Je länger ich Kinder im Rahmen dieser kindszentrierten multilokalen Langzeit-Ethnografie durch verschiedene Orte ihres Lebens begleitetete, desto interessanter schien

es mir, das jeweils Trennende resp. die sich gegenseitig bedingenden sozialen Ordnungen und damit das Verbindende verschiedener *sites* zu untersuchen. So wäre die soziale Ordnung im KiGa nicht denkbar *ohne* Referenz auf Außerschulisches („keine Smartphones, weil sie ja eh sonst immer am Handy hängen!“²), die soziale Ordnung im Hort nicht denkbar *ohne* bewusste Abgrenzung gegenüber dem KiGa-Alltag („wir reden hier ganz normal, Kinder sollen sich wohl fühlen, das ist ein familien-ähnlicher Ort, keine Schule!“), die Verhandlung im kindlichen Spiel im KiGa nicht in jener Art möglich *ohne* Referenz auf – z.B. – *ladybug* und ihre neuesten Abenteuer mit *Cat Noir*, die viele Kinder aus dem Disney Channel kennen, Rose’ Thematisierung der Hautfarbe bedingt u.a. durch Dominanz von ‚Weißen‘ in der sozialen Ordnung des Schweizerischen Alltags. Die Frage der Verfasstheit verschiedener *sites* war also nicht theoretisch, sondern nur empirisch, und über den starken Gegenstandsbezug zu lösen, im teilnehmend beobachteten Begleiten der Kinder durch ihren Alltag.

2 Kinder und Grenzen (im Kindergarten und darüber hinaus)

Wenn Brubaker & Cooper feststellen, dass „der Staat [...] die Macht [hat] zu benennen, zu identifizieren, zu kategorisieren, zu erklären, was was ist und wer wer ist“ (2007, 68), so bedeutet das, dass den jeweiligen Institutionen Deutungshoheit zukommt, wie Grenzen gesetzt und festgeschrieben werden. Dies geschieht während der ersten Schultage (in Zürich gleichbedeutend mit dem obligatorischen KiGa-Eintritt nach Vollendung des 4. Lebensjahres) wohl so anschaulich wie sonst selten. Kategorisierungen werden sehr explizit und Kinder in die Regelmäßigkeit des Feldes und die an sie formulierten Verhaltenserwartungen eingeführt. Die Beobachtungen zeigen wenig überraschend, wie stark die kindliche Lebenswelt strukturiert wird durch von Erwachsenen dominierte soziale Ordnungen. Es scheint für Kinder kein Entrinnen zu geben, situativ als Räupli-Bub, als Kind mit Sprachförderbedarf, als Kind, das neben der Lehrperson zu sitzen hat, adressiert und hervorgebracht zu werden. Die Kinder sind dabei dennoch nicht nur „strikingly adept at acquiring adult culture“ (Hirschfeld 2002, 611), sondern trotz aller Dominanz der Erwachsenen innerhalb der generationalen Ordnung eben-

2 Der Artikel basiert auf den Erfahrungen der Langzeit-Feldforschung (2016-2018), die sich u.a. in über 1000 Seiten Beobachtungsprotokoll, diversen Artefakten und Gesprächs-Transkripten manifestiert. Die meisten Erkenntnisse fließen hier ‚klassisch anthropologisch‘ ein, einzelne O-Ton-Passagen aus dem Feldprotokoll, mit Anführungs- und Schlusszeichen markiert, ergänzen jedoch diese Beschreibung, ohne Anspruch auf einen anderen – objektive(re)n – Datentyp zu erheben (zu den interdisziplinären Unterschieden in der Präsentation und Einschätzung ethnografischer Daten mit besonderer Berücksichtigung der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Ethnografie siehe Breidenstein 2017).

falls aktive Mitgestalter*innen ihres Alltages (vgl. Bollig & Kelle 2014; James & Prout 2015). Dies gerade auch, so zeigt meine Forschung, weil *unterschiedliche* soziale Ordnungen ihren Alltag bestimmen, und es nur die Kinder selbst sind, die sich auf diese Weise zwischen den divergierenden sozialen Feldern bewegen und dabei immer wieder auch entscheiden können, welche Positionen des einen Feldes in welcher Art über Grenzen hinweg mitgenommen werden (können). Der kindliche Umgang mit Multireferentialität wird dabei gerade *nicht* auf problemzentrierte Passungsverhältnisse von Schulischem und Außerschulischem abgeklopft, wie dies in der sozialwissenschaftlichen Bildungsforschung häufig passiert. Vielmehr wird in meiner Ethnografie der Kindergartenklasse gewissermaßen neutral danach gefragt, was mit Zugehörigkeitskonfigurationen der Kinder passiert, wenn sie sich in und zwischen divergierenden sozialen Feldern bewegen; welche Zugehörigkeiten machen an Grenzen halt, welche werden in der Überschreitung auf welche Art transformiert? Diese kindszentrierte Betrachtungsweise zeigt, wie Kinder mitunter kreativ mit divergierenden Anforderungen und Zuschreibungen umgehen (vgl. Kromidas 2016). Auch wird deutlich, wie z.B. Kategorisierungen, die auf Religion, ethnische Zugehörigkeit oder etwa Hautfarbe abstellen – Kategorisierungen, die in einem sensibilisierten schulischen Alltag seitens der Lehrpersonen allenfalls anerkennend einbezogen werden („So schön, wir können nun das Geburtstagslied auch noch auf Tamilisch singen“)³ – von Kindern durchaus offensiv in Aushandlungen von Gleichheit und Differenz eingebracht werden können, ohne, dass dies in einer Diskriminierung enden muss, dafür aber ggf. andere Kategorisierungen exkludierend ins Felde geführt werden können: „Geh weg, Abshiru, nur Schmetterlinge dürfen hier spielen!“ Die Erweiterung des Forschungsfeldes auf das Außerschulische der Kinder führte mit Blick auf das *boundary work* der Kinder zu einem erheblichen analytischen Mehrwert, nicht nur im Sinne einer quantitativen Steigerung von zu analysierendem Material in verschiedenen *sites*, sondern vor allem für eine qualitative Steigerung des Verständnisses von kindlichen Aushandlungen von Gleichheit und Differenz. Allerdings implizierte die Erweiterung, dass Kinder nicht mehr alleine, sondern dann eben mit der Ethnografin ‘im Schlepptau’, in divergierenden sozialen Feldern unterwegs waren. Um die dabei erzeugten Irritationen, Komplikationen, und deren analytisches Potential soll es im Weiteren gehen.

Den Kindern wurde ich am Ende des ersten Kindergartenabends vorgestellt, eher beiläufig und mit den Worten: „Die nette Frau, die heute da war, Frau Jaeger, sie wird morgen wiederkommen und uns einfach ein bisschen besuchen.“ Zwar

3 Dass die Abwesenheit von expliziter Referenz auf kulturelle Unterscheidungen in evaluativen Momenten nicht gleichbedeutend ist mit einem Raum ohne Diskriminierung, und wie dem Impliziten nachgespürt werden kann, ist bspw. erhellend bei Ellmer (2018), Diem & Kuhn (2006) resp. Bundgaard & Gulløv (2006) nachzulesen. Der vorliegende Beitrag versteht sich nicht als Gegenthese, stellt aber auf einen anderen Phänomenbereich scharf.

wollte ich sowohl mit Blick auf die Etablierung eines Vertrauensverhältnisses, das unabhängig von jenem der Lehrpersonen funktionieren sollte, eigentlich „Ursina“ genannt werden, forcierte das jedoch nicht und blieb so von feldimmanenten Rollenzuschreibungen nicht verschont. Keine erwachsene, große Person in diesem KiGa wird (von den Kindern) geduzt, jeder soll morgens die Hand gegeben werden, inklusive persönlicher Grußworte: „*Guete Morge*, Frau Jaeger!“ Im Laufe der Forschung im KiGa war eine Loslösung aus dieser Rolle aber immer wieder möglich, bedingte aber eine klare Abgrenzung meinerseits vom Pädagogischen – beispielsweise kein Einschreiten bei Streit, bei spielerischem Schummeln, kein Ahnden nach Gebrauch von Schimpfworten.⁴ Ich war erstaunt, wie schnell Kinder realisierten, dass es dann eben doch nicht nötig war, Frau Jaeger zwingend die Hand zu schütteln, dass sie aber doch tunlichst zur Heilpädagogin gehen sollten, denn Frau Kühne bestand, im Gegensatz zu diesem ‚Hybrid Frau Jaeger‘, darauf. Es waren aber just die starke Strukturierung und Hierarchisierung im KiGa, darauf verweisen auch Zeitlyn & Mand, die mir als Ethnografin die Möglichkeit gaben, eine pro-aktivere Rolle einzunehmen. Ich profitierte also von der etablierten generationalen Ordnung des Feldes: „In school, children have fewer opportunities to leave an activity they do not enjoy, ignore people they think are boring or get up and go outside if the weather looks nice.“ (2012, 996) Als ‚einfach noch eine Erwachsene im Feld‘, der aber von Seiten der Lehrpersonen vertraut wurde, konnte ich oft alleine mit Kindern interagieren – Möglichkeiten, die mir im Außerschulischen nur zu geringerem Umfang offenstanden.

3 Erste Grenzüberschreitungen

Öffnet man das ethnografische Feld für translokale resp. gar transnationale Verbindungen, droht die Forschung schnell einmal, sich ob der ganzen potenziellen Anschlüsse zu verzetteln, und die letzten Endes gewählten Forschungsorte- und -stränge erscheinen ob der Vielzahl anderer möglicher *sites* und *Topoi* willkürlich

⁴ In der ethnografischen Forschung mit Kindern ist die Rolle der erwachsenen Feldforschenden ein großes Thema. In ihrer radikalsten Brechung mit der Erwachsenen-Rolle versuchten bspw. die Anthropologinnen Ayton oder Mandell eine Kinderrolle einzunehmen, sich also möglichst kindlich zu kleiden oder von Lehrpersonen geschimpft zu werden. Die Unmöglichkeit, diese Rolle zur Gänze einzunehmen (Was tun, wenn ein Kind verletzt ist? Was tun, wenn man mit den Kindern über Mobbing sprechen möchte?), führte allerdings immer wieder zu forschungspraktischen Komplikationen und damit auch zu einer Infragestellung der Beziehung (vgl. Ayton 2012; Mandell 1988). Prominent hat sich mit der Angleichung an die kindliche Rolle in einem Feld Corsaro beschäftigt, dessen *least-adult-role as possible* gleichsam zum Paradigma in dieser methodologischen Diskussion wurde (vgl. 1993). Die Unmöglichkeit, sich vollends einzufinden und ‚Teil der Kinderschar‘ zu werden, wird dabei einerseits bedauert, andererseits auch analytisch genutzt (vgl. Punch 2002).

resp. kontingent (vgl. Jaeger & Nieswand 2019). So war also mit dem Verlassen des Kindergartens nach gut vier Monaten plötzlich nicht mehr klar, was eigentlich als ‚Feld‘ verstanden wird und wie diese verschiedenen Lokalitäten zu verstehen sind und miteinander in Bezug zu setzen sein könnten. Andererseits öffnete diese Irritation der Feldkonstitution gerade auch reflexive Momente auf das gewissermaßen bis dato naturalistisch angenommene ‚Feld Kindergarten‘ (vgl. Neumann 2013). Dass meine Forschung im Kindergarten begann und dort ihren ethnografischen Schwerpunkt hatte, und mich Eltern und Kinder gleichermaßen lange primär mit dem Kindergarten assoziierten, hatte, wie sich zeigen sollte, einen großen Einfluss sowohl auf die Feldkonstitution, als auch auf die weiterführenden Beziehungen, die aufgebaut, resp. einer Transformation unterzogen wurden. Forschungspragmatisch hatte der ausschließliche Fokus auf die Kindergartenklasse den entscheidenden Vorteil, dass darüber die Fallauswahl begrenzt wurde – die Entgrenzung des Feldes folgte also ausschließlich auf Pfaden jener Kinder, die ich im Kindergarten Wiesengrund kennengelernt hatte, und nicht weiteren Kindern, die ich bspw. im Hort kennenlernte und zu denen ich dort eine Beziehung aufbaute.

Ich versuchte also, die Kinder wo auch immer möglich in ihren außerschulischen Alltag zu begleiten und es begann ein diffiziler Prozess, wann ich wo wie mit welchem Kind dabei sein konnte. Das hatte u.a. zur Konsequenz, dass zeitgleich mit der Öffnung des Feldes eine engere Fokussierung auf *jene* Kinder einherging, bei denen der Zugang zum Außerschulischen in der einen oder andere Art möglich war. Sinopa und Natalja bspw. besuchten beide keinen Hort, und die Kontaktaufnahme zu den Eltern scheiterte (mehrmals). Die bloß partielle Erweiterung der Ethnografie dieser Kindergartenklasse kann also mindestens auf zwei Arten auch zu einer Irritation für die Kinder der Klasse führen: für jene Kinder, die ich in weiterer Folge an verschiedene Orte ihres Alltages begleitete, verkomplizierte sich, wie sich zeigen wird, die gerade etablierte – wenn auch auf wackligen Beinen stehende – Beziehung Kind-Ethnografin. Für Kinder wie Natalja, die ich weiterhin nur im Kindergarten erlebte, führte z.B. die plötzliche Nähe und veränderte Beziehung zu anderen Kindern der Klasse zu Irritationen.

Fast alle Kinder (17/21 im ersten Forschungsjahr) besuchten jeweils am Nachmittag einen von vier Horten, und ich hatte die Erlaubnis der Gesamt-Hortleitung erhalten, dort vorbeizukommen. Es war dies mein erstes Begleiten der Kinder außerhalb des KiGa. Auch hier waren die Kinder selbst zwar der Fokus meines Interesses, aber nicht entscheidend für den Feldzugang; zur Hortleitung galt es im Sinne eines gelingenden Zuganges, eine Beziehung aufzubauen.⁵ Allerdings war es

5 U.a. inspiriert durch die Reflexionen von Khoja, die schreibt, dass man sich der „misconception that power can be balanced“ (2016, 321) und der Komplexität des Kontexts bewusst sein müsse, in denen Einwilligungen von Kindern stattfänden, suchte ich keinen expliziten *informed cosent* mit

das Ethnografieren im KiGa und die bereits etablierte Beziehung zu den Kindern, die ich im Hort einbringen konnte, und es waren auch ‚meine‘ Kinder, die mich dort an die Hand nahmen. Wörtlich: Beim Erreichen des Hortes stürmte Elena auf mich zu. Sie umarmte mich zu meiner Überraschung noch an der Türschwelle und rief zu den umstehenden – meist älteren – Kindern: „Das ist meine Lehrerin!“, was Peter umgehend negierte: „Sie ist überhaupt nicht deine Lehrerin!“ Elena stellte mich dann der Tagesverantwortlichen vor und fand es lustig, dass ich nun hier offenbar „Ursina“ war. Sie wich mir den ganzen Nachmittag kaum von der Seite, und brachte mich immer wieder als Trumpf in Aushandlungen mit älteren Kindern ein, was wie zu spielen sei. Es zeigte sich im Laufe der Forschung in den Horten, die ich insgesamt etwa 25 Mal besuchte und dort jeweils bis zu 6h mit den Kindern verbrachte, dass mehr Körperlichkeit zugelassen war, und das auch auf die Beziehung Kind-Ethnografin Ausschlag hatte. Ich wurde von ‚meinen‘ Kindern umarmt, bei Vorlese-Momenten wurde Nähe gesucht, Kinder wurden in den Mittagsschlaf massiert. Das Aufbrechen der körperlichen Distanz zwischen Erwachsenen und Kindern im Kontrast zum KiGa war frappant, und ließ mich u.a. anders über soziale und generationale Ordnung im KiGa nachdenken. Auch im Hort gab es klar Erwachsenen-Rollen, aber anders organisiert und gelagert. Hortbetreuer*innen rauchten bspw. teils vor Kindern, schrieben private Whatsapp-Nachrichten auf ihren Smartphones, aßen exklusiv unter den Mitarbeitenden verteilte Schokolade oder machten explizit Pause; Kinder wiederum waren stark in Freundschaftsbande und oft auch Geschwister-Beziehungen eingebunden und deutlich weniger in Kohorten, und hatten Raum und Möglichkeit, dem nachzugehen. Im KiGa blieb das Smartphone in der Tasche, die Schokolade im Lehrer*innenzimmer, die Zigarette zuhause. Und als Elena und ich uns das nächste Mal im Kindergarten sahen, umarmte sie mich, ließ aber schnell los und suchte sich kommentarlos ein Spiel und spielte jenes mit ihren Schmetterling-Freundinnen Natalja und Fatima. Die Kontrastierung der Ordnungen und das Wechseln zwischen divergierenden *sites* verdeutlicht, dass viele Kategorisierungen, die entscheidend sind für die tägliche Organisation– als Erkenntnis so banal wie relevant – je *site* neu verhandelt, transformiert oder obsolet werden können. Und, dass es je für die Beziehung zwischen Menschen, und zwischen den

den Kindern, versuchte auch nicht, ihnen die Tragweite des Projekts zu erklären. Khoja schlägt stattdessen vor, sich länger mit Kindern zu beschäftigen und die gewonnene Sensibilität im Hinblick auf kindliche Interessen und Unbehagen ethisch vertretbar ins Feld zu führen. Sowohl Kinder und Eltern als auch ich als Ethnografin gaben im Laufe der langen Forschung sensible und intime Details preis, die nicht in meiner Arbeit veröffentlicht werden, und sowohl mit den Kindern als auch mit den Erwachsenen im Feld habe ich meine Rolle als Forschende immer wieder thematisiert, gerade, weil die Beziehung stets wieder neu ausgehandelt werden musste. Die Arbeit folgte damit dem ethnografisch-ethnischen Grundsatz des „do no harm“.

Kindern der Kindergartenklasse, entscheidend war, innerhalb welcher sozialen Ordnung sie sich gerade bewegten.

4 Zurück auf Feld 1, mit neuen Vorzeichen: Beziehungsgestaltung im Außerschulischen

War die erste Felderweiterung Richtung Hort punkto Zugang unproblematisch, änderten sich die Vorzeichen, als es darum ging, Kinder in ihre Familien zu begleiten. Es waren nun nicht mehr Personen, die zu den Kindern in einer professionellen Beziehung standen, und die in jener professionellen Funktion in meiner ethnografischen Arbeit erschienen, sondern Eltern und Familienmitglieder, die mir ihre privaten Türen öffnen sollten. Erst nach einem halben Jahr traute ich mich, an jene zu klopfen. Die Eltern wurden in der ersten Woche der Forschung im KiGa darüber informiert, dass eine Studie stattfände, und ich hatte am Elternabend die Gelegenheit, mich vorzustellen. Eltern reagierten – anders als die Mitarbeitenden des Hortes – deutlich verhaltener auf meine Anfragen. Ich wurde häufig höflich auf später vertröstet: „diese Woche ist gerade schlecht“ – „ou, nächste Woche ist es schwierig, aber vielleicht dann ja im März?“. In vielen Fällen scheiterte der Zugang, aber bei manchen Eltern kam es ab Frühjahr 2017 dann zu einem ersten gemeinsamen Kaffee, und in weiterer Folge teils zu teilnehmender Beobachtung unterschiedlicher Intensität. In dieser Anfangszeit wurde ich fast durchgängig als professionelle Akteurin aus dem Schulfeld adressiert, die sich bemerkenswerterweise für das Außerschulische der Kinder interessierte, die aber auch Wissen und Informationen aus dem KiGa übermitteln kann: „Wie ist Harun so im KiGa? Streitet er oft? Zuhause, er ist anders, aber im KiGa, weiß ich nicht“, während Harun daneben saß und beschämt zu Boden guckte, oder Valmira, Arians Mutter: „Ursina, was ist besser, Fernsehen auf Deutsch oder Albanisch?“ Es wurde sich fürs Rauchen entschuldigt oder erklärt, dass die Kinder sonst schon nicht am Handy spielen dürften, aber jetzt wenn ich hier sei, seien sie so ruhiger. In manchen Fällen dauerte es über ein Jahr, dass ich sowohl Zugang zu den Kindern in ihren Familien bekam, resp. dass ich den Eindruck hatte, dass sich die Situation für Eltern und Kinder, aber auch für mich, entspannte. Dabei zeigt sich besonders deutlich, dass Feldzugang als praktisches Problem ethnografischer Forschung, aber auch als Erkenntnisgewinn fungiert (vgl. Ott 2012). Die Frage, was ein Feld über sich preisgeben mag und welche Strukturmerkmale es mitunter aufweist (vgl. Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähne & Scheffer 2018), hängt insbesondere auch damit zusammen, welche Position einer Ethnologin darin zukommen kann und soll, und welchen Einfluss jene auf die jeweilige Zugehörigkeitskonfiguration hat. Das Adressieren von mir als Schweizerin, als Weiße, als mit

dem Schulsystem Vertraute mit engen Kontakten in den KiGa hatte besonders zu Beginn meiner Feldforschung in den Familien einen großen Einfluss auf den Beziehungsaufbau. Wie sich zeigen sollte, bekamen diese Zuschreibungen aber im Laufe der Forschung in manchen Familien eine andere Konnotation. Besonders für die Kinder stellte mein Mitgehen ins Außerschulische eine Irritation dar. Für manche Kinder, die mich im KiGa immer wieder einbezogen, weil ich doch bspw. auch gerne Fußball spielte, und man mich da z.B. als Torhüterin brauchen konnte, wurde ich – einmal mit dem Vater im Wohnzimmer sitzend – plötzlich ein Unsicherheitsfaktor und Antworten auf meine Fragen fielen einsilbig aus, gewohnte Interaktion aus Hort und KiGa scheiterten. Arian bspw. wollte zuhause lieber alleine spielen, auch erzählte er in weiterer Folge im KiGa nie, dass ich bei ihm zuhause war und begrüßte mich weiterhin – wenn ich gerade neben Lehrpersonen stand – mit „*Grüezi*, Frau Jaeger“. Tereza wiederum – in deren Familie im Verlaufe der Forschung häusliche Gewalt zur Trennung der Eltern führte – übernahm, so hatte ich den Eindruck, die aufkommende emotionale Verbundenheit der Mutter mir gegenüber: wurde ich doch plötzlich zur Frau, die der alsbald alleinerziehenden Mutter in Behördengängen und in den juristischen Fragen im Scheidungsprozess zumindest in Ansätzen beistehen konnte. Sowohl Mutter als auch Tochter wechselten ihren vormals zuwartenden, skeptischen Zugang zu mir, und meine Positionierung seitens der beiden wechselte von der einer potentiellen ‚Spionin‘, die sie in anderen Feldern verraten könnte, zu einer Frau, die ihnen just in jenen anderen Feldern als Komplizin zur Seite stehen könnte.

Zaylie, einmal intensiver mit ihr im Außerschulischen unterwegs, adressierte mich sehr stark in jener Rolle der „Ursina“, die mit ihrer Mutter auch mal ein Bier trinkt und in Ghana mit ihr Schwimmen übt oder mit ihr und ihrem Bruder zum kleinen Kiosk läuft, um Süßigkeiten zu kaufen. Sah sie mich im KiGa (den ich immer weniger besuchte im Laufe der Forschung), kam sie auf mich zu gerannt und umarmte mich. Mitunter gab sie mit mir vor den anderen an: „Sie war bei mir in Ghana!“ und verlangte meine Unterstützung, um ihre Interessen gegen andere Kinder durchzusetzen (wogegen ich mich häufig verwehrt und Zaylie enttäuschte). Zaylie etablierte zu mir eine Beziehung, die in jedem Feld ähnlich war. In Ghana fiel dies teils auf Widerwillen der Erwachsenen, es war nicht vorgesehen, dass bspw. auf mir herumgeturnt werden sollte. Dies wurde, wie man Zaylie und mir erklärte, als respektlos gegenüber dem Gast aus Europa und gegenüber Erwachsenen im Allgemeinen erachtet. Auch im KiGa führte die zu kollegiale Art zu Irritationen. Für Zaylie jedoch, die mitunter ganz unterschiedliche Zuschreibungen und soziale Positionierungen auszuhandeln hat (das arme und immer wieder stigmatisierte Kind in Zürich, das die Mutter zum Sozialamt begleitet und im KiGa oft die erwünschten Antworten nicht weiß, aber auch das reiche Kind in Ghana, dessen Mutter dort die Groß-Familie miternährt und das – im Gegensatz zu den Cousinen, „die nicht einmal UNO spielen können“ – nur gekaufte abge-

packtes Wasser trinken und schnell an den bettelnden Straßenkinder vorbeigehen soll), schien dieses gemeinsame Überschreiten von Grenzen, so die These hier, teils zu leichteren Übergängen zu führen. Analytisch gewendet, wird in diesen gemeinsamen Grenzüberschreitungen deutlich, wie Kinder mitunter damit umzugehen haben, dass Kategorisierungen, die als Ordnungsprinzip an einem Ort ihres Alltages tabuisiert sind (wehe der Kindergartenlehrperson, die zur Organisation eines Spieles die „Kinder aus Afrika“ gruppiert!) an anderer Stelle durchaus eine Rolle spielen, etwa, wenn Zaylie mit ihrer Mutter einen Gottesdienst besucht, dessen Gemeinde ausschließlich aus Menschen besteht, die „aus Afrika kommen“ und diese auch explizit so adressiert werden.

Es sind Irritationen wie jene, die das kindliche Aufwachsen in Multireferentialität beschreibbar werden lassen, und die durch das gemeinsame Überschreiten von Grenzen einem Verständnis von Diversität näherkommen.

5 Fazit

In kindszentrierter und multilokaler ethnografischer Forschung wie der hier vorgestellten, wird die Bewegung der Ein- und Ausgrenzung schnell überkomplex im Spannungsfeld sich kreuzender Ordnungen und Transgressionen. Das (mitunter) schnelle Wechselspiel des Eintauchens in soziale Ordnungen und das Begleiten der Kinder in divergierende soziale Felder lässt unscharf werden, wer wann unter welchen Bedingungen was ein- und ausgrenzt, wer sich wann innerhalb welcher Ordnung bewegt, wer wann welche Grenzen überschreitet und wer festlegt, was davon der Fall ist (vgl. Jaeger & Nieswand 2019). Diese praktische Komplexität ist Teil des intellektuellen Problems, das diese *multi-sited ethnography* einer Kindergartenklasse bearbeitet und bearbeiten muss. So kann das eigene fragmentierte Wissen und die unsichere Teilnahme an divergierenden sozialen Feldern und die je zugeschriebenen Attribuierungen, sowie auch die jeweilige Beziehung zum Kind, dazu genutzt werden, divergierende Referenzrahmen greifbar zu machen. Nicht nur Kinder gestalten durch die konstante Teilhabe in divergierenden sozialen Feldern „je aktuell ihre agency variabel aus [und] häufen [...] praktisches Wissen über kontextuell variable ‚Spielräume‘ für zukünftige Partizipationen“ und Bedingungen der Zugehörigkeit an (Bollig & Kelle 2014, 277), auch die Ethnografin steht nicht auf gefestigtem Posten.

In diesem Beitrag habe ich versucht zu zeigen, was analytisch gewonnen werden kann, wenn man Kinder ethnografisch durch divergierende soziale Felder begleitet. Die Parallelen, die sich dabei zwischen dem ethnografischen Forschen, das sich immer wieder neu an Strukturmerkmalen des Feldes zu orientieren hat, und dem Alltag der Kinder, der ebenfalls von divergierenden sozialen Ordnungen ab-

hängt, erweisen sich dabei als eine wertvolle Quelle zur Erforschung von Diversität. Und es wird deutlich, dass das auch für das Forschen der Ethnografin zutrifft, die mal als Weiße, mal als Fußballspielende, mal als Freundin adressiert wird. Damit geht die Einsicht einher, dass die Multireferentialität an divergierenden Orten des kindlichen Alltages auch Handlungsspielraum – für Kinder und die Ethnografin gleichermaßen – ermöglicht, der wiederum reflexiv in die Analyse von kindlicher Verhandlung von Gleichheit und Differenz einfließen kann.

Literatur

- Ayton, K. (2012): Differing pupil agency in the face of adult positioning. In: *Ethnography and Education*, 7 (1), 127-41.
- Barth, F. (1969): Introduction. In: Barth, F. (Eds.): *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Bergen u.a., 9-38.
- Bollig, S. & Kelle, H. (2014): Kinder als Akteure oder als Partizipanden von Praktiken? Zu den Herausforderungen für eine akteurszentrierte Kindheitssoziologie durch Praxistheorien. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (3), 263-279.
- Breidenstein, G. (2017): Interdisziplinäre Tradition und disziplinäre Konvention in der erziehungswissenschaftlichen Ethnographie. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 18 (1), 9-20.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2007): *Jenseits der Identität*. In: Brubaker, R. (Hrsg.): *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburg, 46-95.
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2006): Children of different categories: Educational practice and the production of difference in Danish day-care institutions. In: *Journal of Ethnic & Migration Studies*, 32 (1), 145-55.
- Corsaro, W. A. (1993): *Friendship and peer culture in the early years*. 3. Aufl. Norwood.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2006): ‚Doing race/doing ethnicity‘ in der frühen Kindheit. In: Hunner-Kreisel, C. & Wetzell, J. (Hrsg.): *Rassismus in der sozialen Arbeit und Rassismuskritik als Querschnittsaufgabe: Perspektiven für Wissenschaft und Praxis*, Neue Praxis, Sonderheft, 15, 140-51.
- Ellmer, A. (2018): Doing and undoing difference through childcare. A case from a Viennese kindergarten. *Vienna Working Papers in Ethnography*, 8, 1-34.
- Feldman-Savelsberg, P. (2016): *Mothers on the move. Reproducing belonging between Africa and Europe*. Chicago & London.
- Gammeltoft, T. (2018): Belonging. In: *Social Analysis*, 62 (1), 76-95.
- Hirschfeld, L. A. (2002): Why don't anthropologists like children? In: *American Anthropologist*, 104 (2), 611-627.
- Hirschauer, S. (2017): Humandifferenzierung. Modi und Grade sozialer Zugehörigkeit. In: Hirschauer, S. (Hrsg.): *Un/doing differences: Praktiken der Humandifferenzierung*. Weilerswist, 29-54.
- Jaeger, U. & Nieswand, B. (2019, im Erscheinen): Multi-sited ethnography zwischen Mobilisierung und Lokalisierung – oder: ‚Should I stay or should I go?‘ In: Pofertl, A. & Schröer, N. (Hrsg.): *Handbuch Ethnografie*. Wiesbaden
- James, A. & Prout, A. (Eds.) (2015): *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London u.a.
- Khoja, N. (2016): Situating children's voices: Considering the context when conducting research with young children. In: *Children & Society*, 30 (4), 314-23.
- Knoll, A. & Jaeger, U. (2019): Lost in diglossia? (Un-)doing difference by dealing with language variations in Swiss kindergartens. In: *Ethnography and Education*. doi:10.1080/17457823.2019.1573692.
- Kromidas, M. (2016): *City kids. Transforming racial baggage*. New Brunswick u.a.

- Levitt, P. & Glick Schiller, N. (2004): Conceptualizing simultaneity: A transnational social field perspective on society. In: *The International Migration Review*, 38 (3), 1002-39.
- Mandell, N. (1988): The least-adult role in studying children. In: *Journal of Contemporary Ethnography*, 16, 433-67.
- Marcus, G. E. (1995): Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. In: *Annual Review of Anthropology*, 24 (1), 95-117.
- Meissner, F. (2016): *Socialising with diversity: Relational diversity through a superdiversity lens*. London.
- Neumann, S. (2013): Unter Beobachtung. Ethnographische Forschung im frühpädagogischen Feld. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, 10-25.
- Nieswand, B. (2017): Towards a theorisation of diversity. Configurations of person-related differences in the context of youth welfare practices. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 43 (10), 1714-1730.
- Olwig, K. F. & Gulløv, E. (2003): An anthropology of children and place. In: Olwig, K. F. & Gulløv, E. (Eds.): *Children's places: Cross-cultural perspectives*. New York, 1-19.
- Ott, M. (2012): Ethnographische Zugänge zum Forschungsfeld – Machtverhältnisse in Forschungspraktiken. In: Schimpf, E. & Stehr, J. (Hrsg.): *Kritisches Forschen in der sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven*. Wiesbaden, 165-80.
- Punch, S. (2002): Research with children: The same or different from research with adults? In: *Childhood*, 9 (3), 321-341.
- Sieber Egger, A. & Unterweger, G. (2019): Jetzt gilt's richtig ernst. Eine ethnografische Perspektive auf die Inszenierung des Schulbeginns. In: Sieber Egger, A. & Unterweger G. & Jäger, M. & Kuhn, M. & Hangartner, J. (Hrsg.): *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten: Ethnografische Beiträge aus der Schweiz*. Wiesbaden, 153-174.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U. & Scheffer, T. (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), 83-100.
- Vertovec, S. (2012): 'Diversity' and the social imaginary. In: *European Journal of Sociology*, 53 (3), 287-31.
- Zeitlyn, B. & Mand, K. (2012): Researching transnational childhoods. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38 (6), 987-1006.

Die Autor*innen

Ana Luisa Baumann-Santiago Martínez, MA, Studium in spanischer Sprachwissenschaft und Literatur sowie Populärer Kulturen, war von Januar bis Juni 2018 als Semesterassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich für die Transkription spanischer Gespräche für das Projekt „Gemeinsam lernen, Vielfalt leben“ tätig.

Martina Bernasconi, lic. phil., selbständige Philosophin www.denkpraxis.ch, Studium der Philosophie, Literatur und Medienwissenschaft in Basel, Berlin und New York. Lehraufträge an Universität, Fachhochschulen, Gymnasien und Berufsfachschulen.

Eva Theresa Böhm, Mag.a, ist als Lehrende am Institut für Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik, an der Universität Wien tätig. Sie arbeitet hauptberuflich als Gebärdensprachdolmetscherin und Geschäftsführerin des Wiener Gehörlosenverbandes WITAF. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Gehörlosenpädagogik und Inklusion.

Steffen Brockmann, Prof. Dr., ist Professor der Fakultät Sozialwissenschaften der Technischen Hochschule Nürnberg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Elementarpädagogik, diversitätsbewusste Sozialpädagogik und kritische und internationale Perspektiven in der Sozialpädagogik.

Corinne Butschi, MA, Studium in Pädagogischer Psychologie und Sonderpädagogik, ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Sonderpädagogik: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung, an der Universität Zürich tätig.

Guillermina Chabillon, Lic. Trad, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin/Dozentin an der Fakultät für Ernährungswissenschaften der Nationalen Universität Entre Ríos (Argentinien), Leiterin der Sprachabteilung und Koordinatorin für internationale Beziehungen. Ihre Hauptforschungsinteressen in internationaler Zusammenarbeit sind: Lehr- und Lernprozesse von Fremdsprachen, interkulturelle Kommunikation und Bildung.

Cornelie Dietrich, Prof.in Dr. disc.pol., Professur für Allgemeine Grundschulpädagogik, Institut für Erziehungswissenschaften an der Humboldt-Universität zu

Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Kulturwissenschaftliche Bildungsforschung, Kulturell-Ästhetische Bildung, Bildung und Sprache, Kindheitsforschung und Pädagogik der Frühen Kindheit, Pädagogische Anthropologie.

Werner M. Egli, Prof. Dr. phil., ist Titularprofessor an der Universität Zürich und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Luzern. Zu seinem Forschungsbereich gehören: Ethnologie der Kindheit, Ethnologie der Sinne, Cultural Psychology, Kastenwesen, Schamanismus und Anthropology of Christianity. Seine Forschungsregionen bilden: Nepal, Südasien und europäischer Alpenraum.

Ingeborg Hedderich, Prof. Dr. paed., ist Inhaberin des Lehrstuhls für Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung, Institut für Erziehungswissenschaft, Philosophische Fakultät, Universität Zürich. Ihre Forschungsschwerpunkte in internationaler Kooperation sind: Frühe Kindheit, Inklusion und Migration, Partizipative Forschung, Internationale Sonderpädagogik, Gesundheit und Burnout.

Melike Hocaoglu, MA, ist als Projektleiterin im Verein Tatkraft und als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Verein Forschungsgruppe Kreativwerkstatt tätig. Sie hat ihren Master in Inklusiver Pädagogik und Bildung im Lebenslauf am Institut für Erziehungswissenschaft absolviert und von Januar 2016 bis Dezember 2020 am Lehrstuhl Sonderpädagogik: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung gearbeitet.

Ursina Jaeger, Mag.^a, ist akademische Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen in der Abteilung Sozialpädagogik. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind: Childhood Studies, Ethnografie, soziale Differenzierungspraktiken und Diversität.

Martina Kaack, Dr. phil., Professorin an der Katholischen Hochschule Freiburg im Studiengang Heilpädagogik/Inclusive Education. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Themengebiete und Anwendungsfelder der Heil-/Inklusionspädagogik, Themengebiete und Anwendungsfelder der soziologischen Systemtheorie insbesondere im Kontext heilpädagogischer Fragestellungen, Theorien und Konzepte der Inklusion/Exklusion, Frühe Kindheit, qualitative und inklusive Forschungsmethoden.

Marion Lempp, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in Projekten zu Transitionsprozessen von Kindern, Demokratieförderung und Prävention von Radikalisierung, Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege der Hochschule Esslin-

gen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Kindheit und Jugend, Emotionen in der politischen Bildung, Extremismusprävention.

Valentin Mettler, Masterstudium Erziehungswissenschaft: Sonderpädagogik und Kunstgeschichte, war von Januar 2017 bis Dezember 2018 als Hilfsassistent am Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Sonderpädagogik: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung an der Universität Zürich tätig.

Maria Mögel, Dr. rer. nat., Psychoanalytikerin, Psychotherapeutin und Supervisorin in Praxisgemeinschaft mit dem Schwerpunkt Frühe Kindheit und am Kinderspital Zürich, Abteilung Entwicklungspädiatrie; Supervisorin an der Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften ZHAW. Dozentin psychoanalytisches Seminar Zürich.

Regine Morys, Prof. Dr. päd., ist Professorin an der Hochschule Esslingen und leitet den Studiengang Kindheitspädagogik an der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Migration und Mehrsprachigkeit, kulturelle Vielfalt, Pädagogik der mittleren Kindheit, Grundschule und Schulsozialarbeit.

Gabriela Muri, Prof. Dr. phil., Dipl. Arch. ETH ist Professorin an der Universität Zürich am Institut für Sozialanthropologie und Empirische Kulturwissenschaft. Sie arbeitet seit dreissig Jahren in Forschung, Praxis und Lehre zu den Themen Stadtentwicklung, Raum und Zeit, Kinder und Jugendliche, in den letzten Jahren am Departement Soziale Arbeit/ZHAW sowie am Departement Architektur/ETHZ.

Jeanne Reppin, lic. phil., ist als Doktorandin und Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Sonderpädagogik: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung, an der Universität Zürich tätig und arbeitet als Feldenkrais®-Pädagogin in eigener Praxis.

Friederike Schmidt, PD Dr.in phil, ist Akademische Rätin am Lehrstuhl Theorie und Geschichte der Sozialpädagogik an der Universität Siegen mit den Schwerpunkten: Theorie und Diskursgeschichte der Erziehung, Bildung und Sorge, Blicklogiken der Pädagogik, Historisch-Pädagogische Anthropologie, Kindheitsforschung, Rekonstruktive Sozialforschung.

Barbara Schoch arbeitete bis 1984 als Kindergärtnerin/Hortleiterin in Zürich. 1984 wanderte sie nach Argentinien aus und ist dort ehrenamtlich tätig als Koordinatorin des Schulprojektes „Takuapi“ mit den M'Bya-Indianern (Kindergarten/

Primarschule) sowie als Leiterin des An-/Verkaufs von indianischem Kunsthandwerk, Leiterin einer Pfadfindergruppe, von Kinder-/Jugendlagern, einer Kleinkinderspielgruppe und Deutschkursen für Kinder sowie von Strick- und Kochkursen.

Sandra Schütz, Prof. Dr. phil., ist Professorin für Empirische Sozialforschung im Bereich Gesundheit an der Ostbayerischen Technischen Hochschule Regensburg, Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind u.a. Empirische Sozial- und Gesundheitsforschung, Inklusion und Teilhabe, Beeinträchtigung von Sprache und Kommunikation.

Heidi Simoni, Dr. phil. und Fachpsychologin für Psychotherapie FSP, ist seit 2007 Leiterin des Marie Meierhofer Instituts für das Kind in Zürich. Ihre fachlichen Schwerpunkte in Beratung, Lehre und Forschung sind die frühe Entwicklung von Kindern innerhalb und außerhalb von Familien sowie Fragen zu Schutz, Förderung und Beteiligung von Kindern.

Susanne Vogl, Dr. phil., ist Professorin für sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden am Institut für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Methodenforschung in qualitativer, quantitativer und mixed methods Forschung. Fragen zur Qualität von Interviews und die Weiterentwicklung von Erhebungsinstrumenten vor allem im Lebensverlauf stehen dabei im Vordergrund.

Katharina Walgenbach, Prof. Dr., ist Professorin für Bildung und Differenz am Institut für Bildungswissenschaft und Medienforschung an der FernUniversität in Hagen. Forschungsschwerpunkte: Intersektionalität, Bildung und soziale Ungleichheiten, Sozialisation.

Marion Weise, Prof. Dr. phil. ist Professorin an der Hochschule Esslingen im Studiengang Kindheitspädagogik an der Fakultät Soziale Arbeit, Gesundheit und Pflege. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Kindheitsforschung, Methoden der qualitativen Sozialforschung, Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, Kindheit und Modernisierung sowie Medienaneignung in der Frühen Kindheit.

Manuel Zanardini, BA, Studium in Politik- und Erziehungswissenschaft, war von September 2018 bis Januar 2019 Hilfsassistent und Mitarbeiter am Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Sonderpädagogik: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung an der Universität Zürich.

Unterschiedliche Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit zu beleuchten und Möglichkeiten auszuloten, wie mit Kindern gemeinsam dazu geforscht werden kann, sind Anstoß und Ziel dieser Publikation. Es wird auf Wissensbestände und Wissensbezüge Bezug genommen, die sich im Kontext von früher Kindheit und Diversität entwickelt und etabliert haben und der Erläuterung unterschiedlicher Methoden und konkreter Erfahrungen Beachtung geschenkt, mit ihnen Perspektiven auf Diversität zu erforschen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Beschreibung und Reflexion des Forschens mit Kindern. Das Buch richtet sich zum einen an Studierende und Forschende der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbar-disziplinen. Ihnen gibt es einen Einblick in grundlegende theoretische Rahmungen hinsichtlich der Themenhori-zonte Kindheit, Kindheitsforschung und Diversität und stellt Methoden des Forschens, die den aktiven Einbezug von Kindern ermöglichen, in konzentrierter Weise vor. Darüber hinaus vermittelt es Fachkräften der Elementar-pädagogik und Organisationsleitungen einen Eindruck von Methoden(-reflexionen) und Vorgehensweisen des Forschens mit Kindern und kann ihnen Unterstützung im Rahmen von Entscheidungsprozessen über die Beteili-gung an Forschungsprojekten sein.

Die Herausgeberinnen

Ingeborg Hedderich, Prof. Dr., ist Inhaberin des Lehr-stuhls für Sonderpädagogik mit den Schwerpunkten: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung an der Universität Zürich.

Jeanne Reppin, lic. phil., ist Wissenschaftliche Assisten-tin am Lehrstuhl für Sonderpädagogik mit den Schwer-punkten: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung an der Universität Zürich.

Corinne Butschi, M.A., ist Wissenschaftliche Mitarbeite-rin am Lehrstuhl für Sonderpädagogik mit den Schwer-punkten: Gesellschaft, Partizipation und Behinderung an der Universität Zürich.

978-3-7815-2454-5



9 783781 524545