

Butschi, Corinne; Hedderich, Ingeborg

Kindgerecht forschen. Ein Überblick

Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 101-119



Quellenangabe/ Reference:

Butschi, Corinne; Hedderich, Ingeborg: Kindgerecht forschen. Ein Überblick - In: Hedderich, Ingeborg [Hrsg.]; Reppin, Jeanne [Hrsg.]; Butschi, Corinne [Hrsg.]: *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Auflage.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 101-119 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222505 - DOI: 10.25656/01:22250

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222505>

<https://doi.org/10.25656/01:22250>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Ingeborg Hedderich
Jeanne Reppin
Corinne Butschi
(Hrsg.)

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit

Mit Kindern Diversität erforschen

2. Auflage

k linkhardt

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 <i>Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi</i>	7
--	---

1 Theorie

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	19
Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität <i>Katharina Walgenbach</i>	41
Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit <i>Cornelie Dietrich</i>	60
Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung <i>Friederike Schmidt</i>	76

2 Methodologie und Methoden

Kindgerecht forschen. Ein Überblick <i>Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich</i>	101
Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern <i>Jeanne Reppin</i>	120
Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick <i>Susanne Vogl</i>	142
Es ist noch jemand mit uns hier. Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern <i>Marion Weise</i>	158
Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach <i>Sandra Schütz und Eva Theresa Böhm</i>	172
Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern <i>Martina Bernasconi</i>	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 Ethnologin gemeinsam 'Grenzen' überschreiten <i>Ursina Jaeger</i>	334
Die Autor*innen	349

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 Heinzl (2000) können viele Fragen der Kindheitsforschung nur beantwortet werden, „wenn man Kindern zusieht und zuhört, mit ihnen spricht und mit ihnen handelt“ (Heinzl 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 Heinzl 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. Heinzl 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 angemessenem 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 Erlebensweisen 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: Heinzl, 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: Heinzl, 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