

Weise, Marion; Lempp, Marion; Morys, Regine

Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbalen Zugängen

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. 285-298



Quellenangabe/ Reference:

Weise, Marion; Lempp, Marion; Morys, Regine: Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbalen Zugängen - 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. 285-298 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-222621 - DOI: 10.25656/01:22262

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-222621>

<https://doi.org/10.25656/01:22262>

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-License: <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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



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-verbalen 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

Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys

Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbalen 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 „Angeworben 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-verbalen, 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 hervorbrachter 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-verbalen Zugang und spezielle Form des Zeigens auszuarbeiten und die Erfahrungen im Feld zu reflektieren. Im Ausblick werden Weiterentwicklungen und Kombinationen mit anderen ertragreichen 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 Fluchtbioografie 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, Rehklau 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 & Trần 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 Halteschleife 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 videografiertem 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/fu13c2eefcd41dfca5d89d44c72e72e3f/fluemflingskinder-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. & Trần, 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. & Schrappner, 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. & Schrappner, 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_fluechtlingskinder_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.
- Sigle, 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/137024/ecc6a-2cfed1abe041d261b489d2ae6cf/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).