

Kindheiten

Friederike Heinzel (Hrsg.)

Methoden der Kindheitsforschung

3. Auflage

BELTZ JUVENTA

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

Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-7252-5 Print
ISBN 978-3-7799-7253-2 E-Book (PDF)

3., überarbeitete und erweiterte Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

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

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

Inhalt

Geleitwort zur ersten Auflage <i>Hans Oswald</i>	11
Vorwort zur dritten Auflage <i>Helga Kelle</i>	18
Einleitung <i>Friederike Heinzel</i>	21
I Überblick und Grundlagen	
Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung Konzepte, methodische Zugänge und Herausforderungen <i>Friederike Heinzel</i>	28
Quantitative Methoden in der Kindheitsforschung Methodische Zugänge und Herausforderungen <i>Cathleen Grunert und Heinz-Hermann Krüger</i>	46
Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern <i>Dirk Hülst</i>	64
Forschungsethik in der Kindheitsforschung <i>Lars Alberth und Magdalena Joos</i>	90
Kindheitsforschung in internationalen und mehrsprachigen Kontexten <i>Jessica Schwittek und Katarzyna Jendrzey</i>	107
II Qualitative Kindheitsforschung Datenerhebung in der qualitativen Kindheitsforschung	
Kinder im qualitativen Interview Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten <i>Susanne Vogl und Burkhard Fuhs</i>	124
Gruppendiskussionen mit Kindern <i>Friederike Heinzel und Nicoletta Eunicke</i>	144

Teilnehmende Beobachtung <i>Gerold Scholz</i>	157
Videografieren in der Kindheitsforschung <i>Torsten Eckermann</i>	174
Kindertexte als Forschungsgegenstand <i>Charlotte Röhrner</i>	185
Forschen zu und mit Kinderzeichnungen <i>Claudia Scheid</i>	203
III Datenauswertung in der qualitativen Kindheitsforschung	
Sequenzanalysen in der Kindheitsforschung <i>Thomas Wenzl</i>	218
Dokumentarische Kindheits- und Kinderperspektivenforschung <i>Iris Nentwig-Gesemann</i>	233
Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse und Kinderbiografien <i>Susanne Siebholz, Ralf Parade und André Epp</i>	245
Interaktionsanalyse <i>Birgit Brandt und Götz Krummheuer</i>	262
Diskurs-, Dispositiv- und Subjektivierungsanalyse <i>Christoph T. Burmeister</i>	279
IV Forschungsstrategien verbindende qualitative Methoden	
Ethnografie <i>Jochen Lange, Jutta Wiesemann und Farah Brandt</i>	294
Lernendes Forschen mit der Grounded Theory Methodology <i>Dirk Hülst</i>	308
Partizipative Kindheitsforschung und Pädagogische Praxisforschung Differenzen, Gemeinsamkeiten und wechselseitige Inspirationen <i>Annedore Prengel und Julian Storck-Odabaşı</i>	324
Kind(er) als Gegenstand von Fallstudien Forschung an der Schnittstelle zu Anwendungsorientierung <i>Friederike Schmidt und Marc Schulz</i>	339

Mixed Methods in der Kindheitsforschung Ansätze zur Kombination qualitativer und quantitativer Methoden <i>Tanja Betz und Frederick de Moll</i>	354
---	-----

V Quantitative Kindheitsforschung

Standardisierte Befragungen von Kindern <i>Sabine Maschke und Ludwig Stecher</i>	372
Sozialberichterstattung über Kinder, ihre Kindheiten und ihre gesellschaftliche Einbettung <i>Andreas Lange</i>	388
Fragebogenerhebungen zum Wohlbefinden von Kindern <i>Johanna Wilmes und Sabine Andresen</i>	402
Datenqualität in standardisierten Befragungen mit Kindern <i>Matthias Emde und Marek Fuchs</i>	417
Niedrig und hoch inferente Verfahren der videobasierten Beobachtung von Interaktionen mit und unter Kindern <i>Ann-Katrin Denn und Miriam Hess</i>	435
Die Autor:innen	451

Geleitwort zur ersten Auflage

Hans Oswald

Methoden konstituieren ihren Gegenstand. Die in der Forschung über moderne Kindheit angewandten Methoden erzeugen, was nicht nur in der Wissenschaft vom Kinde, sondern auch in der praktischen Pädagogik, in der öffentlichen Meinung und in der Politik unter Kindern und Kindheit verstanden wird. Wir produzieren mit unserem Wissen über Details des Kinderlebens „Bilder der Kindheit“. Diese können erhellend sein und dem Umgang mit Kindern und damit diesen selbst nützen. Sie können auch in die Irre führen. Sehr kritisch müssen wir deshalb mit unseren Methoden der Kindheitsforschung umgehen, damit wir zur Aufklärung beitragen und nicht zur Mythenbildung.

Zu den irreführenden Bildern gehört das schon vor längerer Zeit verkündete „Verschwinden der Kindheit“ ebenso wie das neuerdings proklamierte „Ende der Sozialisationsforschung“. Solche Slogans sind griffig, sie verbreiten sich schnell, bieten Diskussionsstoff und können so die Forschung wieder anregen. Beide Bilder können aber vor der Fülle des Materials, das mit den in diesem Band vorgestellten Methoden erhoben wurde, nicht bestehen. Ich möchte den Anlass dieses Vorwortes benutzen, um die beiden zitierten Vorstellungen in Frage zu stellen und damit die Notwendigkeit begründen, die hier detailliert ausgebreiteten Einzelmethoden zu verknüpfen, um zu einer umfassenderen Sichtweise über Kinder und Kindheit zu kommen.

Es gehört zu den beglückendsten und erkenntnisträchtigsten Erlebnissen meiner Forscherlaufbahn, dass ich zusammen mit Lothar Krappmann in einer intensiven qualitativen Studie über Jahre hinweg Kinder entdecken durfte (Krappmann/Oswald 1995). Dabei habe ich allerdings gelernt, dass systematisches Beobachten von Kindern und systematisches Reden mit Kindern für sich genommen noch nicht zur wissenschaftlichen Erkenntnis führen. Zwar konnten wir vieles Wichtige erzählen und können es bis heute und wir beide möchten diese erfahrungsgesättigten Erkenntnisse nicht missen. Ich rate geradezu allen Kinderforscherinnen und -forschern, sich dieser Erfahrung selbst auszusetzen und sich die Daten nicht nur von anderen sammeln zu lassen. Aber die eigentliche, die weiterführende und generalisierbare Erkenntnis entsteht erst mit der systematischen Analyse der Daten (Oswald 1997a).

Erst durch den systematischen Vergleich vieler beobachteter Ereignisse können Zusammenhänge und Muster entdeckt werden. Wir haben einige Entdeckungen gemacht, wie beispielsweise die dem empirischen Zugriff nicht standhaltende Undifferenziertheit des Begriffes Peergroup oder die Problema-

tik des Helfens, von denen wir während der Feldphase schlechterdings nichts merkten. Die erste dieser beiden Entdeckungen hat uns zu der Unterscheidung zwischen Gruppe, Geflecht und Interaktionsfeld geführt und zu der Hypothese, dass es in der Kinderwelt selten zu Gruppenbildung in einem soziologisch und sozialpsychologisch relevanten Sinn kommt (Krappmann/Oswald 1983; Oswald/Krappmann 1984; vgl. auch Krappmann/Oswald 1995, Kapitel 3 und 4). In Bezug auf die Entdeckung des problematischen Helfens hatten wir zwar schon während der Feldphase bemerkt, dass manche Kinder nicht besonders begierig sind, anderen zu helfen. Und ebenso hatten wir bemerkt, dass Hilfe gelegentlich recht unschön gegeben oder verweigert wurde. Aber das waren für uns Einzelfälle, auf die wir wenig achteten. Glücklicherweise haben wir diese Ereignisse trotzdem penibel aufgeschrieben, weil unsere methodologische Maxime lautete, auch nebensächlichste Details des Kinderhandelns festzuhalten. Insofern finden sich in unseren ausführlichen Beobachtungsprotokollen zahlreiche Fälle verweigerter und unschön gegebener oder angenommener Hilfen. Dass es sich bei diesen problematischen Hilfen um ein wichtiges Muster der Kinderwelt handelt, haben wir erst bei den Analysen zum dritten Aufsatz, in dem Hilfe thematisiert wurde, in seiner ganzen Schärfe erkannt (Krappmann/Oswald 1988 u. 1995, Kapitel 9; Zornemann 1998). Inzwischen hat sich die Generalisierbarkeit dieses Befundes durch eine Paralleluntersuchung in ganz anderer kultureller Umwelt bestätigt (Kauke/Auhagen 1996).

Haben wir nun mit unserer Kindheitsforschung das Verschwinden der Kindheit gefunden? Keineswegs. Zu deutlich zeigten unsere Ergebnisse die Eigenständigkeit dieser Kinderwelt, die Andersartigkeit der Kinder im Grundschulalter im Vergleich zu Jugendlichen und Erwachsenen. Sicherlich haben sich kulturelle Formen geändert und ändern sich weiterhin. Und die Medien sind ein bestimmender Teil dieser geänderten Kultur. Aber wer könnte im Ernst behaupten, die Entwicklungssequenzen in der kognitiven und sozio-emotionalen Entwicklung hätten sich geändert. Selbst wenn es in manchen Bereichen zu kulturbedingter Akzelleration kommt, wie beispielsweise in der körperlichen Entwicklung mit der Vorverlagerung der Pubertät, so ist doch unverkennbar, dass beispielsweise die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, die Entwicklung des moralischen Urteilens, des Freundschaftskonzeptes, des logischen Denkens den vorgegebenen Entwicklungspfad folgt und die Erfahrungswelt der Kinder von der der Älteren trennt. Die Tatsache der allmählichen Entwicklung von Fähigkeiten begründet die Sozialisationsbedürftigkeit des Kindes und macht seine Erfahrungswelt deutlich von der der Erwachsenen unterscheidbar.

Aber auch die Spiele sind erstaunlich ähnlich geblieben. So fanden wir in Berlin unter Jungen Murmelspiele, wie sie Piaget in seiner großartigen qualitativen Studie über die Moralentwicklung des Kindes 1932 beschrieb. So ist Seilhüpfen, heute oft in der Form des Gummitwist, unter Mädchen nach wie vor ebenso populär wie die kunstfertigen Abklatschspiele, von denen wir Varianten noch von

unserer eigenen Kindheit her kennen. In Abzählreimen und Wechselgesängen schlüpfrigen Inhalts sind kulturelle Elemente der Agrargesellschaft seltener geworden, als Formen kindlicher Interaktion haben sie sich erhalten. Über Ländergrenzen hinweg erfreuen Spiele wie „Mädchen fangen Jungen, Jungen fangen Mädchen“ die Kinder – und nur die Kinder. Anderes Spielzeug ist mit dem Wandel der Gesellschaft hinzugekommen. Das seit jeher beliebte Kriegsspielzeug hat sich entsprechend der modernen Technik verändert, es bleibt Kriegsspielzeug in Kinderspielen, auch wenn die interstellare Dimension inzwischen dazugehört. Besonders deutlich ist die Kindheit Kindheit geblieben in den Spielen, die man „rough and tumble play“ nennt (Oswald 1997b). Das Herumrollen und Herumtoben, die spannenden Spiele auf der Grenze zwischen Spaß und Spiel mit ihren fließenden Grenzen zur Aggression werden vielleicht derzeit im Zuge der Diskussion um steigende Gewalt an Schulen von Erwachsenen unterdrückt und reduziert (Oswald/Krappmann 2000), aber rough and tumble play dürfte alle Abgesänge an die Kindheit überleben.

Was hat es mit dem Ende der Sozialisationsforschung auf sich? Mein Erstaunen über diese Feststellung ist umso größer, als wir selbst mit unserer Kindheitsforschung zu den Totengräbern der Sozialisationsforschung gehören sollen. Unter anderem mit unserer Studie sei der Übergang von der Sozialisationsforschung zur Soziologie der Kindheit vollzogen worden (Zinnecker 1996). Sicherlich kann unsere Beschreibung der eigenständigen Kinderwelt unter die Überschrift „Soziologie der Kindheit“ ebenso gestellt werden wie die akribischen Beobachtungsstudien Corsaros (z. B. Corsaro 1988 und 1990; Corsaro / Eder 1990). Aber wir haben unsere Studien der Kinderwelt als Sozialisationsforschung konzipiert und wir interpretieren wie Corsaro und Eder unsere Ergebnisse sozialisationstheoretisch. Ausdrücklich ging es uns von Beginn an um den sozialisatorischen Beitrag der Interaktionen zwischen Gleichaltrigen, ein Thema, das als Peer- oder Peergroup-Sozialisation schon Jahrzehnte erforscht wurde, bevor von der Soziologie der Kindheit die Rede war. Die stringente methodische Fokussierung auf Kinderinteraktionen außerhalb der Reichweite von Erwachsenen Eingriffen ändert nichts daran, dass unsere theoretische Orientierung in allen Analysen und Veröffentlichungen auf Sozialisation und Entwicklung gerichtet war.

Das Missverständnis, bei Kinderweltforschung, wie wir sie betreiben, handle es sich nicht um Sozialisationsforschung, konnte meiner Meinung nach aus zwei Gründen aufkommen. Einmal beziehen wir die Sozialisationsinstanz Schule und in ihr das Handeln der Lehrer nicht in unsere Analysen mit ein, sondern blenden sie bewusst aus. Zum anderen verstehen wir unter Sozialisation Konstruktion als Eigenleistung des Kindes und nicht Prägung durch die Umwelt. Mit diesen beiden Kennzeichen unserer Untersuchungsanlage und theoretischen Orientierung befinden wir uns indessen in einer langjährigen Tradition der Sozialisationsforschung.

Was das Ausblenden der Schule anbetrifft, stützen wir uns auf praktische und theoretische Erwägungen. Die *praktischen* Erwägungen bezogen sich darauf, dass man die Erlaubnis, monatelang in demselben Klassenzimmer zu beobachten, wohl von kaum einem Lehrer bekommen kann, wenn dieser selbst unter Beobachtung steht; auch dürfte die gleichzeitige valide und reliable Aufzeichnung von Kind-Kind-Interaktionen und Lehrerhandeln sehr schwierig sein. Aus ähnlichen Gründen beschränken sich viele Sozialisationsstudien nur auf isolierte Sozialisationsinstanzen, obgleich dies eine Verfahrensweise ist, die überwunden werden sollte, weil es zwischen unterschiedlichen sozialen Kontexten synergistische Effekte im Sinne Bronfenbrenners (1990; Oswald 1992) gibt. Die Not der Beschränkung auf nur einen Kontext sollte nicht zu einer Tugend hochstilisiert werden. *Theoretisch* ging es uns darum, die Wechselseitigkeit der Interaktionen zwischen Kindern zu beobachten, soweit sie vom Lehrer oder einem anderen Erwachsenen nicht direkt beeinflusst wurde, weil in der Forschung zur Peer-Sozialisation die These verfolgt wird, dass sich die sozialisatorische Bedeutung der Peer-Interaktionen nur oder vor allem dort entfalten kann, wo die Kinder die Erwachsenenwelt selbst ausblenden. Diese Fokussierung schließt nicht ausdrücklich aus, dass die jeweiligen Kontexte und insbesondere pädagogisch-institutionelle Arrangements den Möglichkeiten der Kinder Grenzen setzen, mit denen sie umgehen müssen. Insofern kann eine sinnvolle weiterführende Forschung darin bestehen, die Kontexte der Peer-Interaktionen kontrolliert in die Analysen mit einzubeziehen.

Was die Auffassung der Sozialisation als Konstruktion angeht, steht sie in einer Tradition pädagogischer Sozialisationsforschung, die vom produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt spricht (Hurrelmann 1983). Allerdings haben wir neben der Orientierung an entsprechenden soziologischen Traditionen des Symbolischen Interaktionismus und der Phänomenologie die Orientierung an einer empirisch erfolgversprechenden Tradition in der Nachfolge von Piaget (1932) und Sullivan (1953), wie sie etwa von Youniss (1995) vertreten wird, gesetzt. Dadurch wird zwar der Entwicklungsaspekt stärker betont, als es in der soziologischen Sozialisationsforschung üblich ist, aber es handelt sich um einen Beitrag, den man mit Grundmann (1999) „konstruktivistische Sozialisationsforschung“ nennen kann.

Man kann im Konstruktivismus einen Paradigmenwechsel im Vergleich zur klassischen Sozialisationsforschung im Sinne der Rollentheorie und des Struktur-Funktionalismus sehen, aber dieser Paradigmenwechsel hat nicht erst mit der Soziologie der Kindheit begonnen und ist nicht an diese gebunden. Vor allem aber bezieht der Konstruktivismus in den meisten seiner Varianten die sozialen Kontexte explizit mit ein. Soziale Kontexte setzen den Konstruktionsleistungen Grenzen. Insofern macht auch die Schule bestimmte Konstruktionsleistungen unmöglich und legt andere nahe. Deshalb wäre es sehr wünschenswert, gleichartige Interaktionen in unterschiedlichen Settings zu beobachten. Aus praktischen Grün-

den sind dem Grenzen gesetzt, die in künftiger Forschung überwunden werden sollten.

Soziologie der Kindheit als Untersuchung der kindlichen Eigenwelt steht somit in keinem grundsätzlichen paradigmatischen Gegensatz zur Sozialisationsperspektive. Allerdings kann der Aspekt von Entwicklung und Sozialisation aus der Kinderforschung ausgeblendet werden. Dies ist explizit der Fall in einer Reihe von Studien, die sich der Ethnografie der Kindheit zuordnen lassen. Hier wird von einem neuen Paradigma der Soziologie der Kindheit (Prout/James 1990) deshalb gesprochen, weil es um die Konstruktion der Kinderwelt durch Kinder ohne den theoretischen Bezug auf Entwicklung und Sozialisation geht. Die Hoffnung und Absicht besteht darin, durch den Verzicht auf die Sozialisationsperspektive die Konstruktionsleistungen der Kinder leichter zu verstehen und neue Aspekte der Kinderwelt zu entdecken.

Der Vorteil dieser Vorgehensweise kann darin bestehen, dass die Kinder und ihre Konstruktionen in einem neuen Licht erscheinen und dass die Ergebnisse für andere theoretische Bezüge als die der Sozialisationsforschung fruchtbar gemacht werden können. Die Konzentration auf die Praktiken der Kinder, in denen sie soziale Realität herstellen, liefert beispielsweise wichtige Beiträge zur Konversationsanalyse (Goodwin/Goodwin 1987), zur feministischen Theoriebildung (Thorne 1993), zu Modernisierungstheorien (Zeher/Zeiher 1994) oder zur Allgemeinen Soziologischen Theorie (Eder 1991). Zu letzterem mag auch ein eigener Versuch gezählt werden, mit dem ich zu dem Geiger-Popitz-Paradigma von Norm- und Sanktionsprozessen beitragen wollte (Oswald 1993). Kelle und Breidenstein haben in einem Übersichtsartikel diese Leistungsfähigkeit einer Ethnografie der Kindheit herauszuarbeiten versucht (1996), wobei Sie allerdings meiner Meinung nach die Bedeutung der Sozialisationstheorie für diese Forschung zu gering gewichteten. Ihr eigenes Forschungsprojekt (Breidenstein/Kelle 1998) bietet aber ein gutes Beispiel für akribische ethnografische Analysen des „doing gender“ ohne sozialisationstheoretischen Bezug. Da der Konstruktionsprozess der Kinder detailliert rekonstruiert wird, kann die Studie als Beitrag zum Symbolischen Interaktionismus gewertet werden, obgleich dies im Text nur vorsichtig angedeutet und der Ertrag für eine interaktionistische Theorie nicht ausdrücklich herausgearbeitet wird.

Ich möchte betonen, dass ich Kinderforschung, die sich nicht auf die Sozialisationsfrage einlässt, sondern in anderen theoretischen Bezügen steht, für legitim halte. Bei der Konzentration auf die Kinderperspektive und die Eigenständigkeit der Kinderwelt werden mit und ohne Bezug auf die Sozialisationsperspektive allenthalben Ergebnisse erzielt, die die Diskussion weiterführen und in vielfältigen theoretischen Bezügen relevant sein können. Ich halte es auch nicht für falsch, einen Teil dieser Forschung als ein neues Paradigma der Soziologie der Kindheit oder der Kindheitsforschung zu bezeichnen, weil so die Unterschiedlichkeit besser herausgearbeitet werden kann. Auf der anderen Seite können al-

le diese Studien aber auch sozialisationstheoretisch fruchtbar gemacht werden, weil mit jeder Konstruktionsleistung der Kinder Entwicklungsschritte in sozialen Kontexten verbunden sind. In diesem Sinne wird Forschung über Kinder immer zur Entwicklungs- und Sozialisationsforschung beitragen, auch wenn einige Ethnografen der Kindheit selbst diesen Schritt nicht vollziehen. In der amerikanischen Forschung in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus scheint mir diese Verbindung von Ethnografie und Sozialisationsperspektive ganz unbefangen zu geschehen, etwa in dem neuen Buch von Adler und Adler (1998), in dem ausdrücklich die Perspektive des Kindes eingenommen und gleichzeitig immer wieder von antizipatorischer Sozialisation gesprochen wird. Auch bei den Goodwins (1987) und bei Thorne (1993) wird immer wieder auf die Tatsache des Hineinwachsens in die Gesellschaft Bezug genommen.

Insofern halte ich es wie Zinnecker (1996) für begrüßenswert, wenn sich auch das Potential einer sozialisationstheoretisch nicht gebundenen Kindheitsforschung entfaltet, weil die so gewonnenen Ergebnisse gleichzeitig Antworten auf die Fragen nach Sozialisation und Entwicklung erbringen. Je vielfältiger die in diesem Band beschriebenen Methoden der Kindheitsforschung angewandt werden und Ergebnisse für unterschiedliche theoretische Bezüge zur Verfügung stellen, desto größer wird der Nutzen für das Verständnis von Kindern und Kinderwelt sein. Damit wird diese Forschung aber auch zur Weiterentwicklung von Sozialisations- und Entwicklungstheorien beitragen.

Literatur

- Adler, P. A. / Adler, P. (1998): *Peer power. Preadolescent culture and identity*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Breidenstein, G. / Kelle, H. (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim und München: Juventa.
- Bronfenbrenner, U. (1990): Ökologische Modelle in der Jugendforschung: Anspruch und Wirklichkeit. In: Melzer, W. / Ferchhoff, W. / Neubauer, G. (Hrsg.): *Jugend in Israel und in der Bundesrepublik. Sozialisationsbedingungen im Kulturvergleich*. Weinheim und München: Juventa, S. 33–54.
- Corsaro, W. A. (1988): *Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children*. In: *Sociology of Education* 61, H. 1, S. 1–14.
- Corsaro, W. A. (1990): *The underlife of the nursery school: Young children's social representations of adult rules*. In: Lloyd, D. / Duveen, G. (Hrsg.): *Social Representations and the Development of knowledge*. Cambridge und New York: Cambridge University Press, S. 11–26.
- Corsaro, W. A. / Eder, D. (1990): *Children's peer cultures*. In: *Annual Review of Sociology* 16, S. 197–220.
- Eder, D. (1991): *The role of teasing in adolescent peer group culture*. In: Cahill, S. (Hrsg.): *Sociological Studies of Child Development*. Volume 4. Greenwich und London: JAI Press, S. 181–197.
- Goodwin, M. H. / Goodwin, C. (1987): *Children's arguing*. In: Philips, S. U. / Steele, S. / Tanz, C. (Hrsg.): *Language, gender and sex in comparative perspectives*. New York und Cambridge: Cambridge University Press, S. 200–248.

Vorwort zur dritten Auflage

Helga Kelle

Die Forschung mit Kindern hat in den vergangenen 25 Jahren weltweit stark zugenommen, wie Morrow und Boyden (2021) unlängst noch einmal feststellten. Eine profunde Auseinandersetzung mit den Methoden der Kindheitsforschung ist seit der ersten (Heinzel 2000) und zweiten Auflage (Heinzel 2012) des vorliegenden Bandes für das deutschsprachige Publikum ermöglicht worden, und sie wird in der nun dritten Auflage wiederum durch neue Beiträge verstärkt. Während im Jahr 2000 vor allem die Frage nach den Zugängen zur kindlichen Perspektive dem Band eine Rahmung gab, ist heute festzustellen, dass weitaus breiter ausdifferenzierte Zugänge, Methoden und Methodologien die interdisziplinäre Forschungslandschaft in der Kinder- und Kindheitsforschung charakterisieren. Neben diesem Überblicksband gibt es inzwischen auch Bände, die sich methodologischen Einzelfragen widmen, wie etwa zur Interviewführung mit Kindern (Vogl 2015; auch Vogl/Fuhs in diesem Band) oder zur Forschungsethik in der Kindheitsforschung (auch Joos/Alberth in diesem Band).

Dabei bestimmen sowohl Kontinuitäten wie auch Weiterentwicklungen die Methodendebatten: Eine reflexiv-kritische Haltung zu dem Anspruch, kindliche Perspektiven forschend einzufangen, zeigte sich bereits darin, dass Honig, Leu und Nissen (1996) den Titel „Aus der Perspektive von Kindern?“ mit einem Fragezeichen versehen und vor romantisierenden und naiven Zugängen zu Kindern in der Forschung warnten. (Nach wie vor hilfreich ist übrigens auch die Unterscheidung der Autor:innen zwischen Kinder- und Kindheitsforschung.) Ähnlich reflexiv orientiert forderte auch Oswald in seinem Geleitwort zur ersten Auflage des vorliegenden Bandes, sehr kritisch „mit unseren Methoden der Kindheitsforschung“ umzugehen, da Methoden ihren Gegenstand konstituierten und die Forschung so die gesellschaftlichen Bilder von Kindern und Kindheit prägten. In einem Handbuchbeitrag von 2009 habe ich das Problem der Methodenreflexion und -kritik so formuliert:

„... neuere Ansätze der empirischen Kindheitsforschung basieren auf der unumstößlichen wissenschaftstheoretischen Annahme, dass es keinen unmittelbaren, nicht selbst wiederum kulturell und historisch vermittelten Forschungszugang zur Wirklichkeit von Kindheit geben kann. [...] Die Auseinandersetzung mit dem Thema ist [...] reflexiv zu gestalten: Repräsentationen von gelebter Kindheit in der aktuellen Kindheitsforschung sind daraufhin zu befragen, wie sie den Zugriff auf die Erfah-

rungen der Kinder organisieren und welche Bilder von der Wirklichkeit heutigen Kinderlebens sie erzeugen.“ (Kelle 2009, S. 464)

Ohne dass in dem Zitat der Methodenbegriff fällt, klingt er doch an: Gemeint sind *methodisch* erzeugte Repräsentationen von Kindheit und die Frage, wie Zugänge zu den Erfahrungen der Kinder *methodisch* organisiert werden.

Während die Kindheitsforschung also bereits seit fast 30 Jahren diese kritisch-reflexive Forschungshaltung einübt, sind im letzten Jahrzehnt thematische und diskursive Verschiebungen zu beobachten, die auch die Methodendebatten weiterzuentwickeln halfen. So sprechen Forscher:innen heute von einem „Repräsentationsdilemma“ (Joos/Alberth 2022, S. 8); in diesem Konzept findet nicht nur eine Kritik am inhärenten Adultismus der Kindheitsforschung, sondern finden auch machtkritische und postkoloniale Diskurse und Perspektiven ihren Widerhall. Dies zeigt sich auch in Ansprüchen, Kindheitsforschung „intersektional zu denken“ (Bak/Machold 2022), mit den entsprechenden methodologischen Konsequenzen. Es ist also längst nicht mehr nur die generationale Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen, welche die Methodendebatten als Leitunterscheidung prägt (über die allerdings letztlich die Begründung läuft, warum es überhaupt spezifischer Methoden der Kindheitsforschung bedarf). Vielmehr sind andere Differenzlinien in jüngerer Zeit als Herausforderungen für die Kindheitsforschung betont worden, deren Bedeutung sich eben auch in den Methodendebatten niederschlägt.

Wenn Machold und Wienand (2021) nach dem Anteil der Forschung an der Ungleichheitsproduktion im Forschungsfeld der Kindheit fragen, die über eine Reifizierung von Differenzen vermittelt sein kann, obwohl (oder gerade weil) Praktiken der (ethnischen) Differenzierung der Gegenstand ihrer Forschung sind, dann zeigt sich darin eine gesteigerte Reflexivität und auch Skepsis gegenüber den Erträgen der eigenen Forschung, die angesichts der strukturellen Machtasymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen und der Virulenz weiterer Differenzordnungen auch angemessen erscheint. Daneben haben die fortgesetzten Debatten über Kinderrechte und Partizipation die jüngere Forscher:innengeneration stark sensibilisiert, bei der eigenen Forschung die Selbstbeobachtung stets mitlaufen zu lassen und auf Machteffekte hin zu befragen. Eine Forschungshaltung der „ethischen Symmetrisierung“, die Christensen und Prout (2002) schon früh für die Kindheitsforschung formulierten, kann demnach heute als weit verbreitete Forschungsorientierung gelten.

Der Schwerpunkt dieses Band liegt nach wie vor auf qualitativen Methoden und Forschungsstrategien in der Kindheitsforschung. In den qualitativen Abteilungen sind manche thematische Beiträge unter neuer Autorenschaft neu bearbeitet worden. Ganz neu sind beispielsweise die Beiträge von Schwitek und Jendrzej zu internationalen und mehrsprachigen Kontexten; Siebold, Parade und Epp zu Prozessanalyse und Kinderbiografien sowie Schulz und Schmidt zu Fall-

studien. Schon die zweite Auflage hatte stärker als die erste die quantitativen Methoden der Kindheitsforschung berücksichtigt, diese erfahren im vorliegenden Band durch drei neue Beiträge – von Betz und de Moll zu Mixed Methods; Andresen und Wilmes zu Fragebogenerhebungen zum Wohlbefinden von Kindern sowie Hess und Denn zu niedrig und hochinferenten Verfahren der Beobachtung – eine größere Beachtung, die dem Stellenwert und der Variabilität quantitativer Verfahren in der Forschungslandschaft besser gerecht wird.

Bisher hat in den Reihen „Kindheiten“ und „Kindheiten – Neue Folge“ als einziger Band die historische Studie zum Leben des Großstadtkindes aus dem Jahr 1935 von Martha Muchow eine dritte Auflage erreicht (wenngleich Jürgen Zinnecker, gemeinsam mit Imbke Behnken, erst den zweiten Reprint in der Reihe Kindheiten bei Juventa herausgab).

Die nun vorliegende dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage der „Methoden der Kindheitsforschung“ wird dem anhaltenden Bedarf der an Kindheitsforschung Interessierten gerecht, sich über Methoden auf aktuellem Stand zu informieren, Methodenfragen zu diskutieren und sich über fachliche Standards der Methodenanwendung fortgesetzt zu verständigen und diese weiterzuentwickeln.

Literatur

- Bak, R./Machold, C. (2022): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Reihe Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Christensen, P./Prout, A. (2002): Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. In: *Childhood* 9, H. 4, S. 477–497.
- Honig, M.-S./Leu, R./Nissen, U. (Hrsg.) (1996): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa.
- Joos, M./Alberth, L. (Hrsg.) (2022): Forschungsethik in der Kindheitsforschung. Reihe Kindheiten – Neue Folge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kelle, H. (2009): Kindheit. In: Andresen, S. u. a. (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 464–477.
- Machold, C./Wienand, C. (2021): Die Herstellung von Differenz in der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Morrow, V./Boyden, J. (2021): Ethische Fragen in der Forschung zu kindlichem Well-being. In: Thomas, S. u. a. (Hrsg.): *Partizipation in der Bildungsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 67–99.
- Vogl, S. (2015): Interviews mit Kindern führen: eine praxisorientierte Einführung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Einleitung

Friederike Heinzel

Der Band „Methoden der Kindheitsforschung“ erscheint nun bereits in der dritten Auflage. Das Ziel des Bandes besteht darin, methodische und methodologische Herausforderungen beim Forschen mit Kindern darzustellen und Forschungszugänge zu Sichtweisen von Kindern zu diskutieren. Darüber hinaus geht es um Methoden und methodologische Reflexionen der Untersuchung von Kindheiten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen und der generationalen Ordnung der Gesellschaft.

Die sozialwissenschaftliche orientierte Kindheitsforschung, die sich seit den 1980er Jahren herausbildete, ergänzte die wissenschaftlich fundierten Auffassungen über Kindheit als Entwicklungsphase, als sozialisierende Vorbereitungsphase und Übergangsraum auf das Erwachsenendasein um eine weitere Perspektive: Kindheit wird als Lebensphase begriffen und als Konstrukt generationaler Verhältnisse betrachtet. Kinder werden als Personen wahrgenommen, die – wie alle übrigen Gesellschaftsmitglieder auch – in konkreten aktuellen Verhältnissen leben, ihre sozialen Beziehungen (mit)gestalten und eigene Muster der Verarbeitung ihrer lebensweltlichen Umwelt ausbilden. Das Forschungsinteresse der sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung, die insbesondere von den Disziplinen der Erziehungswissenschaft und Soziologie getragen wird, richtet sich vordringlich auf die Lebensbedingungen, Alltagserfahrungen und Sozialbeziehungen von Kindern.

Konsequenzen für die Auswahl und Anwendung von Forschungsmethoden waren vor allem, dass Kinder zu ihren Ansichten selbst befragt wurden und ihnen von Seiten der Wissenschaft zuverlässige Antworten zugetraut wurden. Es entstanden stärker standardisierte Kinderbefragungen mit großen und repräsentativen Stichproben. Darüber hinaus wurde in zahlreichen Untersuchungen mit qualitativen Forschungsmethoden daran gearbeitet, passende Forschungszugänge zu den Sichtweisen von Kindern zu eröffnen und forschungspraktische Probleme der Datengewinnung und Datenanalyse der Forschung mit Kindern und über Kindheiten zu reflektieren.

Darstellungen von Erfahrungen mit Methoden in der sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung waren, als dieser Band erstmals herausgegeben wurde, noch selten. Inzwischen liegen umfassende methodische und methodologische Reflexionen vor, die im vorliegenden Buch zusammengeführt werden. Bis heute gilt, was Hans Oswald im Geleitwort zur ersten Auflage des Bandes formuliert hat, dass Methoden ihren Gegenstand konstituieren und wir deshalb sehr

kritisch mit unseren Methoden der Kindheitsforschung umgehen müssen (vgl. den Wiederabdruck in diesem Band). Im Geleitwort zur dritten Auflage hebt Helga Kelle hervor, dass die Auseinandersetzung mit Forschungszugängen zur Wirklichkeit von Kindern stets reflexiv zu gestalten ist. Von diesem Anspruch sind alle Beiträge in diesem Buch getragen, wenn auch stets Bilder vom Kind und Kindheitskonstruktionen sowie disziplinbezogene Absichten einfließen.

Der Untertitel wurde in der dritten Auflage gestrichen, weil die Frage, ob Kindheitsforschung Zugänge „zur kindlichen Perspektive“ zu eröffnen vermag, inzwischen kritischer betrachtet wird.

Der Vergleich der Auflagen, bezogen auf die Überarbeitung von Beiträgen und Änderungen im Spektrum der Beiträge belegt Entwicklungen im Methodenwissen und im Bereich der Methodendiskussion der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. In der dritten Auflage wurde der Band erneut gründlich überarbeitet und um neue Autor:innen und neue Beiträge ergänzt.

Die methodenpraktischen Vorschläge beruhen nun deutlich stärker auf Forschungserfahrungen als noch in der ersten Auflage. Gegenüber der zweiten Auflage sind neue Themen hinzugekommen, wie etwa die Auseinandersetzung um Forschungsethik oder Fragen partizipativer Kindheitsforschung. Insgesamt wurden relationale Perspektiven zur sozialen Handlungsfähigkeit und den Handlungsmöglichkeiten von Kindern deutlich stärker berücksichtigt. Die Reflexion von Forschungserfahrungen im Rahmen internationaler Projekte wurde explizit einbezogen und Überlegungen der Kindheitsforschung im Bereich der quantitativen Methoden wurden stärker bedacht.

Der Band ist noch deutlicher als Methodenhandbuch der Kindheitsforschung angelegt. Er soll für all diejenigen fundierte Informationen bereitstellen, die wissen wollen, was methodische Verfahren in der Kindheitsforschung leisten und wie sie sich anwenden lassen. Die Beiträge skizzieren den aktuellen Stand in den jeweiligen Methodenbereichen in Bezug auf Diskussionen, Anregungen und Innovationen für die Kindheitsforschung. Möglichkeiten und Grenzen der Verfahren bei der Forschung mit Kindern und zu Kindheit werden aufgezeigt. Zudem werden in verständlicher Form Erläuterungen und teilweise auch modellhafte Hinweise für, eigenes Erproben der Leserinnen und Leser angeboten.

Die Gliederung des Bandes orientiert sich an der in den Sozialwissenschaften üblichen Klassifizierung von Forschungsmethoden. Es werden quantitative und qualitative Verfahren berücksichtigt, auch wenn die bereits in der ersten Auflage bestehende Präferenz zugunsten qualitativer Methoden bestehen bleibt.

Der Band umfasst fünf Teile. Er beginnt mit *Überblicksbeiträgen und Grundlagen*. Der Text der Herausgeberin über qualitative Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung ist in systematisierender Absicht verfasst und berücksichtigt dabei auch die entsprechenden Beiträge in diesem Band.

Es folgt ein Überblick über quantitative Methoden in der Kindheitsforschung (Cathleen Grunert/Heinz-Hermann Krüger), der die gestiegene Bedeutung quantitativer Studien und komplexer Auswertungsverfahren in der Kindheitsforschung akzentuiert. Die beiden ersten Beiträge dienen der Orientierung und fassen Überlegungen in den jeweiligen Forschungsrichtungen zusammen.

Bewährt hat sich die dann folgende einführende Auseinandersetzung (Dirk Hülst) mit Prämissen der verstehenden Sozialforschung und den damit verbundenen Konsequenzen für die Kindheitsforschung, die nichts von ihrer Aktualität verloren hat. Ermuntert wird hier zu einer Auflockerung methodologischer Postulate in der Kindheitsforschung, soweit diese an den restriktiven Bedingungen der Erwachseneninteraktion orientiert sind.

Der neu aufgenommene Beitrag zur Forschungsethik (Lars Albert/Magdalena Joos) weist den Nachholbedarf im deutschsprachigen Raum im Vergleich zu internationalen Debatten aus und zeigt Entwicklungspotentiale auf.

Zunehmend werden Untersuchungen im Bereich der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung auch international oder mehrsprachig angelegt. Forschungspraktische Erfahrungen machen darauf aufmerksam, dass Internationalität und Mehrsprachigkeit als „Kontextbedingungen“ von Forschung diskutiert werden müssen (Jessica Schwittek/Katarzyna Jendrzey).

Die Beiträge des *zweiten Teils* widmen sich der Frage, wie *Erhebungen in der qualitativen Kindheitsforschung* gestaltet werden können.

Hier werden methodologische und methodische Aspekte von qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen beschrieben (Susanne Vogl/Burkhard Fuhs; Friederike Heinzel/Nicoletta Eunicke) und Überlegungen zur Teilnehmenden Beobachtung von Kindern vorgestellt (Gerold Scholz).

Der Beitrag zum Videografieren in der Kindheitsforschung wurde neu verfasst. Er erörtert methodologische Grundannahmen des Videografierens sowie methodische und kindheitstheoretische Implikationen bei Einsatz und Nutzung videografischer Daten am Beispiel ausgewählter Studien (Torsten Eckermann).

Ogleich Kinder in ihrem Alltag „Spuren“ in der Form von Kindertexten und Kinderzeichnungen hinterlassen, ist die Arbeit mit diesen Dokumenten des Kinderlebens ein wenig beachtetes Feld der sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung. Sie eignen sich aber durchaus, um Erfahrungen, Erleben und Haltungen von Kindern zu erschließen (Charlotte Röhner; Claudia Scheid).

Im *dritten Teil* des Bandes werden *Zugänge und Herausforderungen bei der Analyse qualitativer Daten* in der Kindheitsforschung erörtert. Die Frage nach sprachlichen Kompetenzen von Kindern und danach, wie ihr verbales und nonverbales Handeln interpretiert werden kann, stellt nach wie vor eine zentrale Herausforderung für die qualitative Kindheitsforschung dar und wird deshalb intensiv diskutiert.

Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Sequenzanalysen in der Kindheitsforschung, bezogen auf sprachliche Äußerungen von Kindern, werden geprüft und erörtert (Thomas Wenzl).

Die wissenssoziologisch fundierte Dokumentarische Methode berücksichtigt die Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsräume und beansprucht das implizite, habitualisierte und inkorporierte Wissen von Kindern zu rekonstruieren, das sich in Gesprächen, Handlungspraktiken und Bildern dokumentiert. Konturen der Dokumentarischen Kindheitsforschung und Dokumentarischen Kinderperspektivenforschung werden dargestellt (Iris Nentwig-Gesemann).

Die Idee, biografische Verläufe von Kindern unter Rückgriff auf das prozessanalytische Verfahren auszuwerten, wird neuerdings wieder aufgegriffen. Potentiale der sozialwissenschaftlichen Prozessanalyse (biografisch-)narrativer Interviews mit Kindern werden beispielhaft vorgestellt und kritisch diskutiert (Susanne Siebold/Ralf Parade/André Epp).

Mit dem Verfahren einer auf der ethnomethodologischen Konversationsanalyse basierenden Interaktionsanalyse wird eine Interaktionssequenz aus dem Kindergarten rekonstruiert, die auf sachbezogene (fachliche) Vorstellungen und Aushandlungsprozesse sowie auf situierte Lernprozesse von Kindern gerichtet ist (Birgit Brand/Götz Krummheuer).

Der neue Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Diskurs-, Dispositiv- und Subjektivierungsanalyse (Christoph T. Burmeister) beschreibt die mit der kindheitswissenschaftlichen Diskursforschung verbundenen Analysehaltungen und Achsen der Analyse auf der Grundlage von Textdokumenten jeglicher Art über Kinder und Kindheiten sowie zu und von Kindern.

Im *vierten Teil* des Buches werden qualitative Forschungsstrategien und Forschungsstile vorgestellt, die *Erhebung und Auswertung kombinieren*. Dies gilt insbesondere für die ethnografische Forschungsstrategie, die in der Kindheitsforschung das Ziel verfolgt, kinderulturelle Ordnungen zu beschreiben und verstehen zu lernen. Als Besonderheit ethnografischer Kindheitsforschung gilt das Aufsuchen von Kindern in alltäglichen und realen Situationen (Jochen Lange/Jutta Wiesemann/Farah Brandt).

Die Forschungsstrategie der Grounded Theory Methodologie bietet sich für Forschungszugänge in der Kindheitsforschung an, weil Lernprozesse in das Verfahren integriert sind. Durch „Lernendes Forschen“ können gesellschaftliche Kindheitskonstruktionen und Dynamiken relationaler Differenzpositionen rekonstruiert werden (Dirk Hülst).

Der Beitrag zur Praxisforschung als Grundlage pädagogischen Handelns mit Kindern wurde um Ausführungen zur Partizipativen Kindheitsforschung erweitert. Beide Ansätze verstehen das Verhältnis von forschenden Erwachsenen und beforschten Kindern als eine auf gemeinsame Handlung und Reflexion ausge-

richtete Beziehung. Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ansätze werden in dem Text zusammengetragen (Annedore Prengel/ Julian Storck-Odabaşı).

Neu ist der Text zu Fallstudien, der herausarbeitet, dass, wenn Kinder zum Gegenstand von Fallstudien werden, stets die erkenntnispezifische Position der Fallarbeit in Bezug auf pädagogische Blicke, Handlungsabsichten und Handlungserfordernisse zu reflektieren ist (Friederike Schmidt/ Marc Schulz).

Ein weiterer neuer Beitrag befasst sich mit Studien im Mixed Methods-Design in der Kindheitsforschung. Am Beispiel der EDUCARE-Studie „Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ungleiches Kinderleben“ wird aufgezeigt, welche Chancen methodenintegrative Ansätze bieten, die qualitative und quantitative Zugänge gleichberechtigt verbinden (Tanja Betz/ Frederick de Moll).

Der *fünfte Teil* des Buches widmet sich der *quantitativen Kindheitsforschung*. Die Kindersurvey-Forschung der letzten fünf Jahrzehnte wird im Überblick präsentiert und auf Fragen zum Untersuchungsdesign standardisierter Kinder-Befragungen sowie zu deren Durchführung eingegangen (Sabine Maschke/ Ludwig Stecher).

Im Beitrag zur Sozialberichterstattung in der Kindheitsforschung wird eine Einordnung der Berichte vorgenommen. Überlegungen zur Operationalisierung sowie zu Fragen der Erhebung und Auswertung werden am Beispiel der Konstrukte „Wohlbefinder“ und „Glück“ diskutiert (Andreas Lange).

Ein neu aufgenommenen Beitrag basiert auf Erfahrungen im internationalen Forschungsfeld der Child-Well-Being-Forschung. Dimensionen des Well-Being-Konzepts werden erläutert. Am Beispiel der Studie „International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB)“ wird auf Fragen der Gestaltung von Fragebögen und Herausforderungen – wie die Gefahr des Transportierens kindheitsnormierender Bilder – eingegangen. Auch mögliche Entwicklungspotenziale werden skizziert (Johanna Wilmes/ Sabine Andresen).

Die Eignung standardisierter Befragungen bei Kindern im Hinblick auf den Frage-Antwort-Prozess ist ein viel diskutiertes Problem in der quantitativen Kindheitsforschung. Die Diskussion um Einschränkungen der Datenqualität in Kinderinterviews, der Einfluss kognitiver Fähigkeiten von Kindern sowie die Bedeutung von Frageschwierigkeit, Fragetyp und Verhalten der Interviewer:innen werden dargelegt (Matthias Emde/ Marek Fuchs).

Neu ist der Text zu niedrig und hoch inferenten Verfahren der videobasierten Beobachtung von Interaktionen mit und unter Kindern. Hier werden die unterschiedlichen Beobachtungssysteme grundlegend erläutert. Das Vorgehen bei der Kategorienbildung wird skizziert und Möglichkeiten quantifizierender Videoanalysen in der Kindheitsforschung exemplarisch herausgearbeitet (Ann-Katrin Denn/ Miriam Hess).

Auch mit dieser dritten Auflage der „Methoden der Kindheitsforschung“ möchte ich die Diskussion um methodologische und methodische Fragen der Kind-

heitsforschung weiter anregen. Sie erscheint in dankbarer Erinnerung an Jürgen Zinnecker, der mir gemeinsam mit Imbke Behnken die Gelegenheit gab, seinerzeit den Band erstmals herauszugeben. Dieses Vertrauen hat mich ermutigt und war sehr wichtig für meinen weiteren wissenschaftlichen Lebensweg.

Möglich geworden ist diese Publikation durch die wertvollen Überlegungen aller Autorinnen und Autoren, die sich beteiligt haben. Ihnen danke ich für die aktualisierten und neuen Beiträge sowie für die Geduld, die sie bis zum Erscheinen dieses Buches aufbringen mussten. Mein Dank gilt auch dem Verlag Beltz Juventa, der die dritte Auflage intensiv unterstützt hat.

Zudem danke ich Selime Miftari, die mit großer Sorgfalt Korrektur gelesen und Literaturangaben geprüft hat. Ich danke Julian Storck-Odabaşı für Hinweise und anregende Diskussionen zu notwendigen Veränderungen in der dritten Auflage. Dirk Hülst danke ich für den stets interessanten Gedankenaustausch über sozialwissenschaftliche und methodologische Fragen und seine liebevolle Begleitung.

Kassel, im November 2024

I Überblick und Grundlagen

Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung

Konzepte, methodische Zugänge und Herausforderungen

Friederike Heinzl

1. Einleitung

Forschung über Kinder und Kindheiten ist häufig Forschung *mit* Kindern. Viele Fragen, die in der Kindheitsforschung gestellt werden, können nur beantwortet werden, wenn man Kindern zusieht und zuhört. Untersuchungsgegenstand der qualitativen Kindheitsforschung ist das Handeln und Interagieren von Kindern in ihrem Alltag sowie die Analyse der generationalen Ordnung der Gesellschaft aus der Perspektive von Kindern und der Lebensphase Kindheit. Durch den offenen Charakter der Datenerhebung und das interpretative Vorgehen bei der Datenauswertung sollen Handlungsorientierungen und Deutungsmuster von Kindern und Prozesse relationalen generationalen Ordners erfasst werden.

Da Perspektiven von Kindern sowie ihr Handeln und dessen „Eigensinn“ Erwachsenen nicht unbedingt zugänglich sind, liegt die Entscheidung für qualitative Methoden beim Forschen *mit* Kindern nahe. Für eine Rekonstruktion subjektiver Lebenserfahrungen muss im Forschungsprozess eine grundsätzliche Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme von Kindern hergestellt werden, um diese in „natürlichen Situationen“ mit interpretativen Mitteln erschließen zu können. Dabei kann im Rahmen qualitativer Forschung auch die Kommunikation der erwachsenen Forschenden mit den beteiligten Kindern zum Gegenstand der Erkenntnis gemacht werden.

Beim Forschen *mit* Kindern beruft sich die qualitative Kindheitsforschung häufig auf historische (Vorläufer-)Forschungsansätze von Siegfried Bernfeld, Martha und Hans-Heinrich Muchow oder Clara und William Stern aus den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts (z. B. Muchow/Muchow 2012/1935). Mit der Entstehung der „Neuen Kindheitsforschung“ seit den 1980er Jahren werden Herausforderungen des Forschens mit Kindern – in Soziologie und Erziehungswissenschaft – intensiv diskutiert.

Im Folgenden wird zunächst auf den Anspruch der Kindheitsforschung eingegangen, „die Perspektive der Kinder“ einzunehmen und Herausforderungen der Umsetzung erörtert. Dann folgt eine Skizzierung zentraler Konzepte der Kindheitsforschung und grundlegender Methodenprobleme. Schließlich wird

ein Überblick über Erhebungs- und Auswertungsverfahren der qualitativen Kindheitsforschung gegeben und dabei das Befragen, Beobachten und Verstehen thematisiert.

In diesem Beitrag bleibt die biografisch orientierte Forschung mit Erwachsenen zu Kindheitserinnerungen und damit die Analyse lebensgeschichtlicher Interviews oder die Erschließung historischer Quellen unberücksichtigt (Baader/Eßer/Schröder 2014; Krüger/Marotzki 2006; Klinka 2013). Es wird nur auf Methoden der Forschung *mit* Kindern eingegangen, die unter Rückgriff auf das klassische qualitative Methodenrepertoire der Sozialforschung eben dieses reflektieren und modifizieren, um Kindern in Forschungssituationen besser gerecht zu werden.

2. Die „Perspektive der Kinder“

Ein zentraler Anspruch der qualitativen Kindheitsforschung besteht darin, die „Perspektive der Kinder“ zu erfassen. Die kindheitstheoretische Leitdifferenz der Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern wurde damit ein methodologisches Konzept. Forschungspraktisch bedeutet dies zunächst einmal davon auszugehen, dass zwischen Kindern und Erwachsenen eine Perspektivendifferenz besteht, die aus den Handlungen rekonstruierbar ist. Dabei ist zu berücksichtigen, dass diese Perspektivendifferenz sich sowohl historisch verändert wie auch in Zusammenhang mit anderen machtvollen strukturellen Differenzen (class, race, gender) intersektional betrachtet werden muss (Bak/Machold 2022). Zu unterscheiden ist eine Perspektive *des* Kindes als individuelle Sichtweise von einer Perspektive *der* Kinder, geht es in der Kindheitsforschung doch um Kindheit als soziales Phänomen.

Wenn in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung von „Perspektive der Kinder“ gesprochen wird, bezieht sich dies auf die von Kindern erlebte und entworfene Wirklichkeit, auf soziale Praktiken von Kindern und auf die Positionierung von Kindheit(en) in der Gesellschaft. Darüber hinaus werden forschungspraktische Fragen einer als kindgerecht entworfenen Forschung intensiv diskutiert. Insgesamt kann bilanziert werden, dass im letzten Jahrzehnt mit dem Ziel, eine auf die Perspektiven von Kindern ausgerichtete Forschungspraxis zu entwickeln, methodologische und methodische Herausforderungen zunehmend systematisch behandelt wurden (z. B. Christensen/James 2017; Cook 2020; Eßer 2014; Garbarino/Stott 2002/2011; James/Prout 1997; Grunert/Krüger/Ludwig 2022; Heinzel 2013; Honig/Lange/Leu 1999; Mey 2018; Qvortrup/Corsaro/Honig 2009; Saracho 2015; Spyrou 2011; Nentwig-Gesemann in diesem Band).

Die Frage, wie Forschungssituationen offen gestaltet werden können, wie Kinder gebührend zu Wort kommen können und ob ihre Sichtweisen von den erwachsenen Forscherinnen und Forschern angemessen verstanden werden, sind zen-

trale Probleme der qualitativen Kindheitsforschung, die sich darum bemüht, Forschung aus „der Perspektive von Kindern“ zu betreiben. Nentwig-Gesemann und Wagner-Willi betonen zum Beispiel, dass es Erhebungs- und Auswertungsmethoden anzuwenden gilt, „die sprachliche *und* (Hervorhebung d. Verf.) körperliche Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten gleichermaßen ernst nehmen“ (Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007, S. 213). Doch kann jede Kindheitsforschung, die sich auf „die Perspektive der Kinder“ beruft, Erfahrungen und Interessen von Kindern nur stellvertretend artikulieren. Es kann nicht von der Wiedergabe einer „Perspektive der Kinder“ gesprochen werden, nur weil die Beforschten selbst zu Wort kommen oder ihre Erfahrungen in den Blick gebracht werden. Immer ist zu berücksichtigen, dass erwachsene Forschende und beforschte Kinder aufeinandertreffen und gemeinsam wie auch aufeinander bezogen eine generationale Ordnung herstellen, die zum Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Kindheit und die Beschreibung von Kindern und ihren Anliegen gemacht werden muss (Wyness 2013).

Hinzu kommt, dass beim Versuch, Sichtweisen von Kindern aufzunehmen und nachzuvollziehen, Forschende ihrerseits verschiedene Blickwinkel einnehmen. Die Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive sind folglich perspektivisch verfasst (Prengel/Storck-Odabaşı in diesem Band).

Die Arbeit der Forschenden wird beeinflusst durch ihre Fachdisziplinen, ihre theoretischen Orientierungen, ihre Forschungsfragen, ihre Haltungen zu Kindern und Kindheit, ihre Motive und ihre Methodenwahl, wobei die Methoden den Gegenstand, den sie zu erforschen helfen, mit konstituieren, wie der Gegenstand andererseits die Methoden beeinflusst.

3. Konzepte der Kindheitsforschung

In der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wird Kindheit in verschiedenen theoretischen Zugängen jeweils spezifisch gefasst. Unterschieden werden sozialstrukturelle Ansätze, das Konzept „Kind als sozialer Akteur“ und das Konzept „Generationale Ordnung“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 194 ff.), wobei diese Ansätze in der Forschungspraxis nicht scharf zu trennen sind.

- Im Rahmen *sozialstruktureller Analysen* wird Kindheit als ein „stets existierendes Segment der Gesellschaft“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 195) verstanden. Kindheit ist demnach eine gesellschaftliche Struktur, auch wenn die Betroffenen durch Älterwerden nicht mehr als Kinder oder Jugendliche betrachtet werden. Kindheit wird (wie race, class, gender) hinsichtlich der sozialstrukturell bedingten Differenzierung und der machtvollen gesellschaftlichen Hierarchisierung untersucht. In der qualitativen Kindheitsforschung werden Analysestrategien wie Diskurs-, Dispositiv-, Subjektivierungs- und

Situationsanalyse zur Untersuchung generationaler Machtbeziehungen und Machformationen genutzt (Eunicke / Mikats / Glotz 2023).

- Das „*Konzept vom Kind als sozialer Akteur*“ (auch mit „agency“ bezeichnet) wurde als Gegenkonzept zum „Kind als Entwicklungswesen“ entworfen und geht von der Annahme aus, dass Kinder an ihrer Entwicklung durch eigene Aktivitäten mitwirken. Diese Denkweise beinhaltet auch, Kinder als Gesellschaftsmitglieder zu verstehen und nicht länger vorrangig auf ihr „Mitglied-Werden“ in der Gesellschaft zu reduzieren. Bereits das von Hurrelmann (1983) entworfene Sozialisations- und Subjektkonzept der produktiven Realitätsverarbeitung erkennt Heranwachsende als aktiv an der Entwicklung ihrer Persönlichkeit beteiligt. Umweltfaktoren werden als gesellschaftlich durchdrungen interpretiert und in ihren Auswirkungen auf kindliche Wahrnehmungsmuster analysiert, aber Kinder auch als gestaltende Subjekte ihrer Lernfähigkeit und Realitätsverarbeitung betrachtet. Neuere Ansätze einer akteursbezogenen Kindheitsforschung kritisieren das Denken in Dualismen wie agency vs. Sozialisation oder Handlung vs. Struktur. Sie betonen und schärfen ein relationales Verständnis des Konzepts vom Kind als sozialem Akteur und heben hervor, dass Kinder ihre Akteursposition in Abhängigkeit von weiteren Aktanten in ihren sozio-materiellen Kontexten erhalten (Eßer et al. 2016; Eckermann/ Heinzel 2018). Auch in interaktions- oder praxistheoretischen Ansätzen wird zugrunde gelegt, dass Subjektivierung in sozialen Interaktionen und Praktiken erfolgt. Demnach gewinnen Subjekte nur innerhalb des Vollzugs sozialer Praktiken Gestalt, die als kleinste Einheiten des Sozialen gelten und aus routinisierten Handlungen bestehen (vgl. Reckwitz 2003).
- Das „*Konzept der generationalen Ordnung*“ versteht Kindheit als „gesellschaftlich definierte und institutionalisierte Kategorisierung des Lebensalters“, verbunden mit einer „Zuschreibung von Verpflichtungen, Berechtigungen, Wertigkeiten, je an die Mitglieder der einen oder anderen Kategorie“ (Bühler-Niederberger 2020, S. 201). Es richtet sich auf die machtbezogene Relation von Älteren und Jüngeren, aber auch auf Praktiken der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen sowie die soziale Organisation von Wissen (vgl. Alanen 2005). „Generation“ wird als sozialstrukturelle Kategorie verstanden, die sich auf das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern in der Gesellschaft bezieht und zudem zur Differenzierung zwischen Kindern und Erwachsenen beiträgt. Die Einteilung der Gesellschaftsmitglieder nach Alter gilt als gesellschaftliche Konstruktion, nicht als „natürliche Ordnung“. Indem die ökonomischen, politischen, sozialen und symbolisch-kulturellen Rahmenbedingungen der Kindheit einbezogen werden, wird die Verknüpfung und Verwandtschaft der quasi-natürlich begründeten Ungleichheit zwischen Kindern und Erwachsenen mit anderen Dimensionen sozialer Ungleichheit hervorgehoben.

4. Sensibilisierende Rahmungen

Die qualitative Kindheitsforschung kann bewährte Konzepte theoretisch nutzen, um den Gegenstand zu erschließen. Im Folgenden werden wesentliche sensibilisierende Rahmungen skizziert.

- Der sozialstrukturellen Soziologie der Kindheit geht es um die Position der Kinder in der Gesellschaft, um die Verteilung der Ressourcen zwischen den Generationen und um das Wohlbefinden von Kindern. Ihre Untersuchungen sind darauf gerichtet, wie Kinder in die Sozialstruktur der Gesellschaft integriert sind und wie Generationengerechtigkeit hergestellt werden kann. Hier wird häufig mit standardisierten Befragungen, mit demografischen und sozialstatistischen Daten, aber auch mit qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen gearbeitet (s. Betz/de Moll; Wilmes/Andresen oder Lange in diesem Band).
- Mikrosoziologische Zugänge nehmen Kinder als soziale Akteure in den Blick, wobei eine naturalisierende Agency von Kindern entschieden zurückgewiesen wird. Diese Ansätze bemühen sich das Alltagshandeln von Kindern zu erfassen. Sie arbeiten insbesondere mit der Teilnehmenden Beobachtung, der Videobeobachtung, mit offenen Interviews oder Gruppendiskussionen. Viele Untersuchungen entstehen auf der Basis der ethnografischen Forschungsstrategie und tragen dazu bei, traditionelle ‚Gewißeheiten‘ über Kinder und Kindheit zu verunsichern. Diese Studien sind häufig praxistheoretisch fundiert (Lange/Wiesemann/Brand in diesem Band). Es finden sich darüber hinaus strukturtheoretisch oder wissenssoziologisch ausgerichtete Arbeiten, bei denen rekonstruktive Interpretationsverfahren zum Einsatz kommen (Nentwig-Gesemann, Siebholz/Parade/Epp und Wenzl in diesem Band).
- In dekonstruktiven Ansätzen wird Kindheit als „Bündel von Diskursen“ (Hengst/Zeher 2005, S. 15) untersucht. Um zu erkennen, wie die Herstellung von Kindheit funktioniert, werden Materialisierungen und Institutionalisierungen von Kindheit in Form von Dingen, Objekten und Artefakten analysiert. Kulturelle Wissensordnungen, Machtverhältnisse und Subjektivierungsformen stehen im Zentrum von Diskurs-, Dispositiv- und Subjektivierungsanalysen. Besondere Aufmerksamkeit findet die Adressierung von Kindern in pädagogischen, sozialen, kulturellen oder politischen Anliegen. (Burmeister in diesem Band).
- Im Rahmen von pädagogischen, psychologischen, psychoanalytischen und medizinischen Professionsfeldern werden Lebensläufe von Kindern und Ereignisse mit Kindern in pädagogischen Fallgeschichten, psychologischen Fallstudien oder medizinischen Krankengeschichten zum Gegenstand gemacht. Die Erhebung für solche Fallstudien kann sich auf Befragungen und Beobachtungen beschränken oder methodisch vielfältig erfolgen. Zur Aus-

wertung werden einzelfallbezogene, hermeneutisch-analytische Zugänge gewählt. Bedeutsam ist immer, welches Material erhoben wird und wie darüber – mit welcher Absicht – der ‚Fall‘ hergestellt wird (Schmidt in diesem Band).

Diese, hier nur knapp skizzierten Konzepte bestimmen den forschenden Blick auf Kinder und Kindheit mit und tragen zu den im Folgenden beschriebenen Herausforderungen bei.

5. Herausforderungen beim Forschen mit Kindern

Als ein konstitutives Merkmal der Kindheitsforschung gilt, dass sich die erwachsenen Forschenden mit dem Involviert-Sein in die Forschung beschäftigen und das Spannungsverhältnis zwischen beforschten Kindern und forschenden Erwachsenen reflektieren und problematisieren (Fangmeyer/Mierendorff 2017, S. 10). Bereits in der ersten Auflage der Methoden der Kindheitsforschung (Heinzel 2000, S. 27 ff.) wurde die „Erwachsenenzentrierung von Forschung und Forschenden“ und „die perspektivische Verfasstheit der Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive“ problematisiert. Im zweiten Auflage wurden dann „Bilder der erwachsenen Forscher:innen von Kindern und Kindheit“, die „Erwachsenenzentriertheit von Forschung und Forschenden“, „kindtypische Ausdrucksformen“ sowie „interaktiv und kollektiv verankerte Orientierungen der Kinder“ als zentrale Herausforderungen des Forschens mit Kindern formuliert (Heinzel 2012, S. 26 ff.). Die Arbeit an der Darstellung von Problemlagen kann als Ausdruck von Entwicklungen in der methodologischen Reflexionsarbeit der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung gelesen werden, doch tragen ebenso die Problembeschreibungen ihrerseits zur Konstruktion der Differenz von Kindheit und Erwachsensein bei. Auch die im Folgenden vorgenommene Problematisierung, die bisherige Überlegungen einbezieht und weiterführt, ist als vorläufig zu betrachten. Machtvolle Wissensordnungen, altersspezifische Sprach- und Ausdrucksformen sowie relationale Perspektiven werden als zentrale Herausforderungen der qualitativen Kindheitsforschung bezeichnet und skizziert.

5.1 Machtvolle Wissensordnungen

Auch eine als „kindgerecht“ ausgewiesene Forschung geht auf Kindheitsbilder von Erwachsenen zurück. Zu berücksichtigen ist, dass die Bilder über Kinder und Kindheit kulturell und historisch variieren. In den Forschungsfragen, den Forschungsdesigns und den Ergebnissen könnten eigene Kindheitserfahrungen,

Berufserfahrungen und familiäre Kontakte mit Kindern sowie gesellschaftliche Kindheitskonstruktionen eine wesentliche Rolle spielen und die Übertragung von Erwartungen, Wünschen und Befürchtungen auftreten (vgl. Fuhs 1999).

Die Erwachsenenzentriertheit von Forschung und Forschenden zeigt sich auch darin, dass die Beschäftigung mit Kindern in der Hierarchie der Forschungsgegenstände keinen besonders hohen Rang einnimmt und zudem von „Forschungsmoden“ und der Einbindung in anerkannte Forschungszusammenhänge beeinflusst wird. Die Forschungsinteressen von Erwachsenen bilden den Hintergrund jeder Erforschung der Sichtweisen von Kindern. Während der Datenerhebung fließen häufig normative Unterstellungen von Erwachsenen in die Untersuchungen ein und auch die Interpretationen orientieren sich an Regeln und Bedeutungen der Erwachsenenkommunikation. Selbst das Konstrukt des Expertentums von Kindern für Fragen ihrer Lebenswelt orientiert sich am Wertsystem von Erwachsenen.

Die Kommunikation zwischen forschenden Erwachsenen und beforschten Kindern kann als Verständigung zwischen ungleichen Partnern gekennzeichnet werden. Diese hierarchische Situation wird von den Kindern auf dem Hintergrund ihrer je individuellen Lebenserfahrung bewältigt. Hinzu kommt, dass der Alltag von Kindern durchzogen ist von Situationen in Elternhaus, Kindergarten, Schule oder Freizeit, die von pädagogische Intentionen durchdrungen sind. Das Leben von Kindern ist zudem durchsetzt von Erfahrungserfahrungen, die sie auch in Untersuchungssituationen einbringen. Kinder begegnen dieser Allgegenwart von Erziehung in ihrem Leben aktiv und bringen ihre Erfahrungen in Forschungssituationen ein. Da Kinder in ihrem Alltag ständig in privaten und öffentlichen Beziehungen von Erwachsenen als zu erziehende Menschen behandelt werden, ist es für erwachsene Forscher:innen nahezu unmöglich, mit Kindern zu kommunizieren, ohne dass die Allgegenwart der Erziehungssituation in den Wissensbeständen, handlungsleitenden Orientierungen und ihren Praktiken von Kindern zum Ausdruck kommt.

5.2 Altersspezifische Sprach- und Ausdrucksformen

Kommunikative Aktivitäten, Sprache und Sprechen verändern sich über die Lebensspanne. Altersmerkmale werden als Abweichung von einer Normalform des sprachlichen Ausdrucks von Erwachsenen konstruiert. Als Besonderheiten des Kommunikationsverhalten alter Menschen gelten z. B. eine veraltete Lexik, Wortfindungsprobleme oder Themensprünge (Fiehler 2003, S. 39). Neben altersspezifischen Besonderheiten von Sprache und Kommunikation finden sich Sprachvarianten, die von sozialen Gruppen verwendet werden (regionale Varietäten, Soziolekte). Insgesamt ist altersspezifische Sprache und Kommunikation also keineswegs homogen. Dem alltäglichen Umgang mit sprachlich-kommu-

nikativer Varianz und dem alltäglichen Verstehen (Hülst in diesem Band), steht allerdings eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Sprach- und Ausdrucksfähigkeit von Kindern gegenüber, die auch in der Kindheitsforschung zum Thema gemacht wird.

Es gilt als unbestritten, dass sprachliche und schriftliche Äußerungen von Kindern vom Stand ihrer kognitiven Entwicklung und von ihrer Sprach-, Les- und Schreibfähigkeit abhängig sind. Kinderaussagen wird im Bereich der wissenschaftlichen Forschung deshalb mit einer gewissen Skepsis begegnet. Als Vorbehalte werden formuliert, dass Angaben von Kindern nicht verlässlich seien, Kinder Wahrheit und Fiktion nicht unterscheiden könnten, bei ihren Äußerungen die soziale Erwünschtheit eine große Rolle spiele, dass Kinder Fragen anders behandeln als Erwachsene und dass sie anderen moralischen Prinzipien folgen (Emde/Fuchs in diesem Band). Zuschreibungen in Bezug auf Sprach- und Ausdrucksformen von Kindern können sowohl zur Unter- als auch zur Überschätzung von Kindern in Befragungssituationen führen.

Insbesondere in der qualitativen Forschung zeigt sich, dass sich kindliche Erklärungsmuster und Sinnstrukturen von denen der Forscherinnen und Forscher unterscheiden können. Häufig verschränken Kinder sprachlichen und körperlichen Ausdruck auf dramaturgische Weise (vgl. Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007). Bereits Denzin (1977) betonte die Bedeutung der Gesten bei der Konversation von Kindern. Die Konzentration von Forschenden auf sprachliche Äußerungen von Kindern kann deshalb problematisch sein. Auch vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung in den letzten Jahre unerlässlich, die eine Berücksichtigung der materialen Verfasstheit von Kindheit intensiviert. Die Auseinandersetzung mit den Beziehungen zwischen Räumen, Dingwelten und Körpern in der gesellschaftlichen Konstruktion von Kindheit erhält gesteigerte Aufmerksamkeit (Bollig/Alberth/Schindler 2020).

5.3 Relationale Perspektiven

Kinder wachsen in vorstrukturierten sozialen Wirklichkeiten auf. Ihre agency ist kein individuelles, sondern ein soziales Phänomen und ihre sozialen Orientierungen sind interaktiv und kollektiv verankert. Eingebunden in Generationenbeziehungen und Peerbeziehungen ist ihr Handeln mit dem von Erwachsenen wie von Kindern vernetzt. Sie bewegen sich in verschiedenen Netzwerken, die in Forschungssituationen dazu führen, dass unterschiedliche Akteurspositionen eingenommen werden können. Neben menschlichen Akteuren spielen auch Dinge, Räume, rechtliche Regularien oder institutionelle Regeln und Routinen eine wesentliche Rolle in den Forschungssituationen.

Die Vorstellung einer vorsozialen Handlungskompetenz wird durch relationale Sozialtheorien mit netzwerkanalytischen Perspektiven zurückgewiesen. Ein

solches relationales Verständnis vermag agency jenseits der klassischen Dualitäten von Person und Gesellschaft, Kindern und Erwachsenen, Handlung und Struktur etc. zu rekonstruieren. Einbezogen wird, dass Kindheiten in Relation zu unterschiedlichen, auch nichtmenschlichen Akteuren, je situativ hervorgebracht werden und Kinder, wie alle anderen sozialen Akteure auch, unterschiedliche Identitäten in wechselnden sozialen Netzwerken ausformen. Auch Objekten wird Handlungsmächtigkeit zuerkannt, die in den sogenannten Akteur-Netzwerken generiert wird (Eßer 2014; Eßer et al. 2016)

Dies bedeutet auch, dass agency in der wissenschaftlichen Praxis in spezifischer Weise hervorgebracht wird. Deshalb ist es in der qualitativen Forschung notwendig zu reflektieren und zu analysieren, wie Kinder in Forschungssituationen zu Akteuren gemacht werden und wie sie ihren Akteursstatus praktizieren.

6. Erhebung in der qualitativen Kindheitsforschung

Die Erhebung von Daten in der qualitativen Kindheitsforschung erfordert eine offene Vorgehensweise und detaillierte Informationen. Um Daten zu erheben, werden Kinder interviewt und beobachtet oder es werden Dokumente gesammelt.

6.1 Kinder interviewen

Der Einsatz qualitativer Interviews wird in der Kindheitsforschung insbesondere im Hinblick auf das Niveau sprachlicher Kompetenz, den Einbezug nonverbaler Kommunikation und die narrativen Fähigkeiten von Kindern intensiv diskutiert. Thematisiert wird, ab welchem Alter ausreichende Verbalisierungsfähigkeiten für Interviews bei Kindern vorliegen und ob das notwendige Erzählen und biografische Erinnern möglich ist (vgl. Köhler 2001; Siebholz / Parade / Epp in diesem Band). Unbestritten ist, dass der Zugang zu den Kindern, die Interviewdauer, das Interviewsetting, der Ort des Interviews sowie die Interviewführung besondere Aufmerksamkeit erhalten müssen (Petillon 1993; Heinzel 1997 und 2018; Trautmann 2010; Vogl 2015; Vogl / Fuhs in diesem Band). In Anlehnung an Schulerfahrungen neigen Kinder zu der Annahme, sie müssten im Interview fehlerfreie Antworten geben. Vor dem Hintergrund der Zurückhaltung von Kindern bei bestimmten Themenbereichen und ihrer spezifischen Art des Präsentierens, Erzählens und Erinnerns wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Interviewmethoden und -techniken entwickelt, kommunikationsunterstützende Hilfsmittel wurden erprobt und sogar eine eigene Systematisierung von qualitativen Interviews in der Kindheitsforschung vorgeschlagen, die sich an der Erinnerungs- und Erzählkompetenz von Kindern orientiert (Vogl / Fuhs in diesem Band).

Ein zentrales Prinzip der Qualitativen Sozialforschung ist das Prinzip der Offenheit; es bezieht sich auf den Forschungsgegenstand, den Forschungsprozess und die untersuchten Personen. Als besondere Schwierigkeit qualitativer Interviews mit Kindern kann die Einhaltung gerade dieses Prinzips gelten, denn einerseits besteht zwar der Anspruch der Forschenden darin, die Lebenswelten der Kinder zu akzeptieren, andererseits begegnen Kinder diesem Anspruch mit einem gewissen, durchaus berechtigten Misstrauen. Die Folge davon ist, dass Kinderantworten, die durch Erwachsene „hervorgelockt“ werden, immer auch gemeinsame Konstruktionen von befragtem Kind und erwachsenen Interviewenden sind.

Die Isolierung von Kindern in Einzelinterviews mag einerseits zur Vermeidung von chaotisch wirkenden Interviewsituationen führen und soziale Bezugnahme auf Gleichaltrige unterbinden, doch bewirkt diese Vereinzelung in der Forschungssituation andererseits eine stärkere Anpassung an die Normen der Erwachsenenwelt. Deshalb eignen sich Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen für Erhebungsphasen in der qualitativen Kindheitsforschung besonders gut, weil Kinder in dieser Forschungskonstellation zahlenmäßig überwiegen und die Mehrheitsverhältnisse sowie die Stärkung durch die Gleichaltrigen der Dominanz der forschenden Erwachsenen entgegenstehen. In Gruppendiskussionen wird eine realitätsnahe Situation unter Gleichaltrigen hergestellt und die gegenseitige Beeinflussung der Teilnehmenden ist konstitutiver Bestandteil des Verfahrens. Hier zeigt sich auch, dass sich Orientierungen, die unter Peers entstehen, teilweise gegen Erwachsene richten und zugleich Bestandteil generativen Ordners sein können. Auch wenn kollektive und konjunktive Erfahrungen von Kindern erfasst werden können, sollten auch Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen als „Interaktionen zwischen Generationen“ (Bock 2010) verstanden werden (Heinzel/ Eunicke in diesem Band).

Immer bleiben Erwachsene und Kinder in Befragungssituationen ungleiche Gesprächspartner und die Hierarchie beeinflusst die Rollen und den Verlauf, auch wenn eine offene Kommunikation unterstützt wird. Ein partnerschaftliches Gespräch, eine wertschätzende Haltung und eine vermittelnde Sprache stellen aber eine wesentliche Orientierung während der Befragung dar.

6.2 Kinder beobachten

Die Teilnehmende Beobachtung wird in der Kindheitsforschung gerne eingesetzt, weil die Bedeutung von Handlungen der Kinder für diese beobachtet werden können. Sprachbarrieren sind weniger bedeutsam als in Befragungssituationen. Als Herausforderung ergibt sich, dass das Feld grundsätzlich nicht als Ganzes beobachtet werden kann (Scholz in diesem Band).

Besonders die ethnografische Kindheitsforschung hat sich in den letzten Jahren um kulturanalytische Beschreibungen auf der Basis von Beobachtung bemüht. In der ethnografischen Kindheitsforschung werden Handlungs- und Interaktionsordnungen von Kindern untersucht und diese dann mikrosoziologisch theoretisiert. Als Besonderheit ethnografischer Kindheitsforschung wird das Aufsuchen von Kindern in alltäglichen und realen Situationen herausgestellt (Lange/Wiesemann/Brandt in diesem Band). Die Beobachtungen im Feld werden mit einer inneren Haltung der Offenheit angestellt. Untersucht werden Mikrostrukturen und Praktiken des Alltags von Kindern und die Wirkmächtigkeit von Dingen im Kinderleben wird einbezogen. Ethnografischen Studien bieten die Chance, eine ethisch vertretbare Darstellung der Perspektiven von Kleinkindern zu ermöglichen (Warming 2011).

Vor dem Hintergrund der gestiegenen Bedeutung des Visuellen und der Verbindung partizipativer Ansätze mit visuellen Methoden wird in der qualitativen Kindheitsforschung zunehmend mit Videoaufzeichnungen gearbeitet (Eckermann in diesem Band). Auf der Basis von Videoaufnahmen können Beschreibungen der sozialen Praxis von Kindern angefertigt werden. In der Kindheitsforschung wird der Videografie auch deshalb ein großes Potential zugesprochen, weil sie das Performative des Handelns von Kindern und Aspekte wie Körperlichkeit, Räumlichkeit oder nonverbalen Ausdruck zu berücksichtigen vermag (vgl. Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007).

Beim forschenden Einsatz der Videokamera ist zu berücksichtigen, dass Filmaufnahmen den ausgewählten Blick des oder der Filmenden wiedergeben. Zu bedenken ist daher, dass jede Beobachtung bereits eine Interpretation beinhaltet und bei der Anfertigung von Beobachtungsprotokollen die Gefahr besteht, erwachsenenzentrierte Wahrnehmungen zu fixieren. Bei der Teilnehmenden Beobachtung (mit oder ohne Kamera) wirken der Forscher oder die Forscherin immer bei der Herstellung dessen mit, was beobachtet wird. Beobachtungsprotokolle oder Filmdokumente können deshalb nicht als neutrale Beschreibungen von Sachverhalten aufgefasst werden. Zudem beeinflusst es das Handeln der Kinder, in welcher Rolle die Beobachter:innen von ihnen wahrgenommen werden.

6.3 Dokumente sammeln

In der historischen Kindheitsforschung ist es üblich mit literarischen Quellen und Dokumenten zu arbeiten. Auch im Feld der Diskurs-, Dispositiv- und Subjektivierungsanalysen sind Dokumente zentral, und zwar solche, die über Kinder produziert werden (z. B. Gutachten, Zeitungsartikel, Internetseiten, Ausstellungen, Reden) oder sich an Kinder richten (z. B. Verbotsschilder, Kindersendungen, Werbung).

Weniger verbreitet ist die Analyse von Alltagsdokumenten in der Kindheitsforschung, wenn es darum geht, die Sinnsetzungs- und Sinndeutungsakte von Kindern zu verstehen. Bislang erschließt die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung hier insbesondere Kindertexte (Röhner in diesem Band) und Kinderzeichnungen (Scheid in diesem Band), obgleich Kinder vielfältige weitere „Spuren“ bei ihren Handlungen hinterlassen und ein reicher Fundus an möglichen Fundstücken zur Verfügung steht. Diese Dokumente entstehen an verschiedenen Orten, beispielsweise zu Hause, im Kindergarten, in der Schule, unterwegs im Zug, an Wänden oder in Chatrooms. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass Alltagsdokumente einen „Blick in Lebenswelten und Lebensgeschichten“ (Mey 2005, S. 169) von Kindern ermöglichen, ist zu berücksichtigen, dass fehlende Kenntnisse über den Entstehungszusammenhang und die produzierenden Kinder eine Rekonstruktion ihrer Sichtweisen und des Sinns ihrer Handlungen erschweren.

7. Auswertung in der qualitativen Kindheitsforschung

Als ein wesentliches Prinzip des Vorgehens bei der Auswertung in der qualitativen Sozialforschung neben Fallbezug, Alltagsorientierung, Offenheit und Deskription gilt das Sinnverstehen. Das „Interpretative Paradigma“ der qualitativen Sozialforschung betont die Deutungsleistungen der handelnden und interagierenden Akteure. Bei der Frage, ob wir Kinder verstehen, geht es deshalb darum, wie den erhobenen „Daten“ Sinn verliehen und wie Sinn rekonstruiert wird, denn Kinder handeln als soziale Akteure und Gesellschaftsmitglieder, indem sie soziale Situationen interpretieren.

Hülst (in diesem Band) verweist darauf, dass der Rahmen für Verstehen erheblich eingeschränkt erscheint, wenn an Kriterien erwachsenenzentrierter Kommunikation und entsprechenden Normalitätsunterstellungen festgehalten wird. Erst die Unterscheidung zwischen Verstehen, was Kinder *meinen* (Sinn-Verstehen), und Verstehen, was *bedeutet*, was Kinder meinen (verstehende Interpretation aus der jeweiligen wissenschaftlichen Perspektive), eröffne, vermittelt durch alltagsweltliche probate Kompetenzen, einen Zugang zu kindspezifischen Konstruktionen der Wirklichkeit und ihrer wissenschaftlichen, erwachsenenorientierten Deutung.

In der qualitativen Forschung wird aufmerksam diskutiert, ob die erwachsenen Forscherinnen und Forscher bei der Auswertung möglicherweise nur dem Bild aufsitzen, das sie sich über Kinder machen. Dabei wird reflektiert, dass interpretative Verfahren der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung auf die Beschreibung der Herstellung sozialer Situationen und sinnhafter Ordnungen durch Kinder im Rahmen der generationalen Ordnung zielen. Sie orientieren sich häufig an den Kommunikationszügen, der Diskursorganisation und der