

Friederike Heinkel (Hrsg.)

Methoden der Kindheitsforschung

Ein Überblick über Forschungszugänge
zur kindlichen Perspektive

2. Auflage

Friederike Heinkel (Hrsg.)
Methoden der Kindheitsforschung

Kindheiten

Herausgegeben von Imbke Behnken und Jürgen Zinnecker

Friederike Heinzel (Hrsg.)

Methoden der Kindheitsforschung

Ein Überblick über Forschungszugänge
zur kindlichen Perspektive

2., überarbeitete Auflage

BELTZ JUVENTA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

1. Auflage 2000
- 2., überarbeitete Auflage 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

© 2012 Beltz Juventa · Weinheim und Basel
www.beltz.de · www.juventa.de

Druck und Bindung: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach
Printed in Germany

ISBN 978-3-7799-5012-7

Inhalt

Friederike Heinzl
Einleitung 9

Hans Oswald
Geleitwort zur ersten Auflage 13

Zur Übersicht

Friederike Heinzl
Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick 22

Cathleen Grunert, Heinz-Hermann Krüger
Quantitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick 36

Dirk Hülst
Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern 52

Qualitative Kindheitsforschung

Datenerhebung in der qualitativen Kindheitsforschung

Burkhard Fuhs
Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver
kindlicher Lebenswelten 80

Friederike Heinzl
Gruppendiskussion und Kreisgespräch 104

Gerold Scholz
Teilnehmende Beobachtung 116

*Norbert Huhn, Gisela Dittrich,
Mechthild Dörfler, Kornelia Schneider*
Videografieren als Beobachtungsmethode – am Beispiel eines
Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern 134

Charlotte Röhner
Freie Texte als Quellen der Kindheitsforschung 154

Wolfgang Reiß
Erhebung und Auswertung von Kinderzeichnungen 173

Datenauswertung in der qualitativen Kindheitsforschung

Anna Schütz, Anne Breuer, Sabine Reh
Sequenzanalysen von Kinder-Interaktionen. Zu den Möglichkeiten einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik 190

Sarah Alexi, Rita Fürstenau
Dokumentarische Methode 205

Jutta Ecarius, Nils Köbel
Das narrationsstrukturelle Verfahren in der Kindheitsforschung 222

Götz Krummheuer
Interaktionsanalyse 234

Sabina Schutter
Diskursanalyse 248

Erhebung und Auswertung verbindende qualitative Methoden

Jochen Lange, Jutta Wieseemann
Ethnografie 262

Dirk Hülst
Grounded Theory Methodology 278

Annedore Prengel
Erkunden und erfinden. Praxisforschung als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns mit Kindern 292

Rose Ahlheim
Wie entsteht eine psychoanalytische Fallstudie? 306

Quantitative Kindheitsforschung

Sabine Maschke, Ludwig Stecher

Standardisierte Befragungen von Kindern

320

Matthias Emde, Marek Fuchs

Datenqualität in standardisierten Interviews mit Kindern

335

Katrin Luise Läger

Standardisierte Testverfahren

350

Christian Alt, Andreas Lange

Implikationen und Grenzen einer modernen Sozialberichterstattung
– am Beispiel des Kinderpanels

371

Die Autorinnen und Autoren

386

Einleitung

Dieser Band, der nun in der zweiten Auflage erscheint und gründlich überarbeitet wurde, setzt sich mit vielen der, beim Forschen mit Kindern immer wieder auftretenden, methodischen und methodologischen Herausforderungen auseinander. Im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wurde im letzten Jahrzehnt intensiv erörtert, ob und wie Kindheitsforschung als Forschung „aus der Perspektive von Kindern“ konzipiert werden kann.

Die sozialwissenschaftlich orientierte Kindheitsforschung, die sich seit den 1980er-Jahren herausbildete, ergänzte die wissenschaftlich fundierten Auffassungen über Kindheit als Entwicklungsphase, sozialisierende Vorbereitungsphase und Übergangsraum auf das Erwachsenendasein um eine weitere Perspektive: Kindheit wird als eigene 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 mitgestalten und eigene Muster der Verarbeitung ihrer lebensweltlichen Umwelt ausbilden. Das Forschungsinteresse in der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Kindheitsforschung richtet sich insbesondere auf die Lebensbedingungen, Alltagserfahrungen und Sozialbeziehungen von Kindern.

Dies hatte Konsequenzen für die Auswahl und Anwendung von Forschungsmethoden. Entscheidend war, dass Kinder zu ihren Ansichten zunehmend auch selbst befragt wurden und ihnen vonseiten der Wissenschaft zuverlässige Antworten zugetraut wurden. Es entstanden zunehmend stärker standardisierte Kinderbefragungen mit großen und repräsentativen Stichproben. Außerdem wurde in zahlreichen Untersuchungen mit qualitativen Forschungsmethoden daran gearbeitet, Forschungszugänge zur „Perspektive von Kindern“ zu eröffnen.

Darstellungen von Erfahrungen mit Methoden in der Kindheitsforschung waren, als dieser Band erstmals herausgegeben wurde, äußerst selten. Inzwischen liegen doch einige methodische und methodologische Reflexionen vor, die in diesem Band zusammengeführt werden. Noch immer gilt, was Hans Oswald im Geleitwort zur ersten Auflage des Bandes formuliert hat: dass wir sehr kritisch mit unseren Methoden der Kindheitsforschung umgehen müssen (vgl. den Wiederabdruck in diesem Band). Sehr deutlich zeigen alle Beiträge dieses Bandes, wie theoretische Zugänge die

methodologischen Reflexionen und methodischen Entscheidungen zu beeinflussen vermögen.

In diesem Band werden Forschungsmethoden und Forschungszugänge vorgestellt, die beanspruchen, Sichtweisen von Kindern zu erfassen. Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Fachdisziplinen stellen ihre Erfahrungen vor. Das Buch soll all denjenigen, die wissen wollen, was methodische Verfahren in der Kindheitsforschung bieten und wie sie sich anwenden lassen, fundierte Informationen geben. Die Beiträge skizzieren den aktuellen Stand in den jeweiligen Methodenbereichen in Bezug auf Anregungen und Innovationen für die Kindheitsforschung. Möglichkeiten und Grenzen der Verfahren bei der Forschung mit Kindern werden aufgezeigt. Außerdem werden in verständlicher Form Erläuterungen und teilweise auch modellhafte Hinweise angeboten, die eigenes Erproben der Leserinnen und Leser anzuleiten vermögen.

Die Gliederung orientiert sich an der in den Sozialwissenschaften üblichen Klassifizierung von Forschungsmethoden. Es werden sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren berücksichtigt, obwohl die schon in der ersten Auflage bestehende Präferenz für den Einsatz qualitativer Methoden bestehen blieb und weiter ausgebaut wurde. Gegenüber der ersten Auflage wurden Fragen der Auswertung stärker berücksichtigt.

Das Buch umfasst fünf Teile. Es beginnt mit zwei Überblicksbeiträgen, einem Überblick der Herausgeberin über qualitative Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung und einem Überblick über quantitative Methoden in der Kindheitsforschung (Grunert/Krüger). Diese Beiträge dienen der Orientierung und fassen die Diskussion in den jeweiligen Forschungsrichtungen zusammen. Es folgt eine einführende Auseinandersetzung mit Prämissen der verstehenden Sozialforschung und den Konsequenzen für die Kindheitsforschung. Ermuntert wird zu einer Auflockerung methodologischer Postulate in der Kindheitsforschung, soweit diese an den restriktiven Bedingungen der Erwachseneninteraktion orientiert sind (Hülst).

Die Beiträge des zweiten Teils widmen sich der Frage, wie Erhebungssituationen in der qualitativen Kindheitsforschung gestaltet werden können. Hier werden methodologische und methodische Aspekte von qualitativen Interviews und Gruppendiskussionen behandelt (Fuhs; Heinzel) und grundlegende Überlegungen zur Teilnehmenden Beobachtung von Kindern vorgestellt (Scholz). Am Beispiel einer Beobachtung in Kindergärten werden die Bedingungen für den Einsatz von Videotechnik reflektiert (Huhn/Dittrich/Dörfler/Schneider). Zudem geht es um schriftliche Produkte und Zeichnungen als von Kindern hinterlassene „Spuren“, die der wissenschaftlichen Analyse zugänglich gemacht werden können (Röhner; Reiß). Mit der ersten Auflage des Bandes war die Hoffnung verknüpft, dass auch Anregungen aus der didaktischen Forschung (Erzähl Didaktik, Schreibdidaktik, Philosophiedidaktik) in Erhebungssituationen mit Kindern aufgegriffen werden, die sich aber bislang kaum erfüllt hat.

Der dritte Teil des Bandes zeigt besonders deutlich die Entwicklung in der Methodendiskussion der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung. Die Frage, wie verbales und nonverbales Handeln von Kindern interpretiert werden kann, stellt nach wie vor die größte Herausforderung für die qualitative Kindheitsforschung dar und wird intensiv diskutiert. Es werden verschiedene sequenzanalytische Verfahren vorgestellt, die sich mit der Interpretation von Kinder-Interaktionen und Erwachsenen-Kind-Interaktionen auseinandersetzen. Ein an der Methode der Objektiven Hermeneutik orientiertes Verfahren wird vorgestellt und als gewinnbringende Methode eingeschätzt, um Aussagen von Kindern zu verstehen und zu deuten (Schütz/Breuer/Reh). Die Eignung der Dokumentarischen Methode (Alexi/Fürstenaу) und des narrationsstrukturellen Verfahrens (Ecarius/Köbel) für Untersuchungen im Bereich der Kindheitsforschung werden erörtert. Außerdem wird eine Interaktionssequenz aus dem Kindergarten mit dem Verfahren der Interaktionsanalyse rekonstruiert, die auf inhaltsbezogene Vorstellungen von Kindern gerichtet ist (Krummheuer). Einzig der Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse (Schutter), der diesen Teil des Buches abschließt, bezieht sich nicht auf Interaktionen, sondern darauf, wie über Kinder gesprochen wird. Hier wird die Frage aufgeworfen, ob es überhaupt einen Diskurs der Kinder geben kann.

Im vierten Teil des Buches werden qualitative Forschungsstrategien und Forschungsstile vorgestellt, die Erhebung und Auswertung kombinieren. Ethnografische Kindheitsforschung richtet ihr Forschungsinteresse auf den Alltag der Kinderakteure und die Konstitutions- und Konstruktionsprozesse von Kindheit (Lange/Wiesemann). Der Forschungsstil der Grounded Theory Methodologie beansprucht, der Pluralität und Individualität der Sozialwelt von Kindern besonders gerecht zu werden (Hülst). Zwei weitere Beiträge beschäftigen sich mit fallbezogenen Ansätzen in der pädagogischen und therapeutischen Praxis. Arbeitsschritte und Methodenbeispiele werden vorgestellt, um beim fallorientierten Handeln in pädagogischen Handlungsfeldern den Perspektivenwechsel zwischen der professionellen Perspektive der älteren Generation und der Perspektive der Kindergeneration zu fördern (Prengel). Weil szenisches Verstehen wertvolle Zugänge zu Verletzungen bieten kann, die Kindern zugefügt werden, wird außerdem gezeigt, wie eine psychoanalytische Fallstudie entsteht (Ahlheim).

Der fünfte Teil des Buches widmet sich der quantitativen Kindheitsforschung. Es wird ein Überblick über die Kindersurvey-Forschung in den letzten vier Jahrzehnten gegeben und auf Fragen zum Design standardisierter Kinder-Befragungen sowie zu deren Durchführung eingegangen (Maschke/Steher). Außerdem werden Einschränkungen der Datenqualität in Kinderinterviews und die Eignung von standardisierten Befragungen bei Kindern diskutiert (Emde/Fuchs). Ein weiterer Beitrag beschäftigt sich mit standardisierten Testverfahren aus der empirisch forschenden Psychologie und setzt sich mit der von der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung

vorgetragenen Kritik an diesen Verfahren auseinander (Läzer). Im letzten Beitrag dieses Buches wird das DJI-Kinderpanel als Sozialberichterstattung „der neuen Art“ beschrieben und hervorgehoben, wie sehr die Weiterentwicklung der Sozialberichterstattung über Kinder auf eine Verknüpfung qualitativer und quantitativer Verfahren angewiesen ist.

Auch mit dieser zweiten Auflage der „Methoden der Kindheitsforschung“ möchte ich die Diskussion um methodologische und methodische Fragen der Kindheitsforschung weiter anregen. Sie erscheint in dankbarer Erinnerung an Jürgen Zinnecker, der mir gemeinsam mit Imbke Behnken die Gelegenheit gab, den Band seinerzeit 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 Juventa-Verlag.

Das Buch konnte nur entstehen, weil Bettina Hegemann mit großer Sorgfalt das Layout bewältigt hat und meine Mitarbeiterinnen, Sarah Alexi und Uta Marini, das Manuskript gewissenhaft Korrektur gelesen haben. Ihnen gilt mein besonderer Dank. Außerdem danke ich meiner Familie für ihre liebevolle Unterstützung und für originelle Anregungen.

Kassel, im Dezember 2011
Friederike Heintel

Hans Oswald

Geleitwort zur ersten Auflage

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 Problematik 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, 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 Entwicklungspfaden 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 Murnelspiele, 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, 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 Peer-group-Sozialisation schon Jahrzehnte erforscht wurde, bevor von der Soziologie der Kindheit die Rede war. Die stringente methodische Fokussierung auf Kinderinteraktionen außerhalb der Reichweite von Erwachsenenereignissen 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 Unter-

suchungsanlage 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 be-

stimmte Konstruktionsleistungen unmöglich und legt andere nahe. Deshalb wäre es sehr wünschenswert, gleichartige Interaktionen in unterschiedlichen Settings zu beobachten. Aus praktischen Gründen 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 (Zeiher/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 Übersichtsbeitrag 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 alle 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 angenommen 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 u. a.
- Breidenstein, G.; Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnografische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim u. München.
- 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 u. München, S. 33-54.
- Corsaro, W. A. (1988): Routines in the peer culture of American and Italian nursery school children. *Sociology of Education*, 61, 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, S. 11-26.
- Corsaro, W. A.; Eder, D. (1990): Children's peer cultures. *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*. Vol. 4. Greenwich u. London, 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 u. Cambridge, S. 200-248.
- Grundmann, M. (Hrsg.) (1999): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. Frankfurt a.M.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Anmerkungen zu neueren theoretischen und methodologischen Konzeptionen. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, 1, S. 91-103.
- Kauke, M.; Auhagen, E. (1996): Wenn Kinder Kindern helfen – Eine Beobachtungsstudie prosozialen Verhaltens. In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 27, 3, S. 224-241.
- Kelle, H.; Breidenstein, G. (1996): Kinder als Akteure. Ethnografische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 16, 1, S. 47-67.
- Krappmann, L.; Oswald, H. (1983): Beziehungsgeflechte und Gruppen von gleichaltrigen Kindern in der Schule. In: Neidhardt, F. (Hrsg.): *Soziologie der Gruppe*. Sonderheft 25 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen, S. 420-450.
- Krappmann, L.; Oswald, H. (1988): Probleme des Helfens unter Kindern. In: Bierhoff, H. W.; Montada, L. (Hrsg.): *Altruismus – Bedingungen der Hilfsbereitschaft*. Göttingen, S. 206-223.
- Krappmann, L.; Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim u. München.
- Oswald, H. (1992): Beziehungen zu Gleichaltrigen. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): *Jugend '92*. Bd. 2. Opladen, S. 319-332.
- Oswald, H. (1993): Norm-Sanktions-Prozesse unter Grundschulkindern – Über einige Schwierigkeiten, mit Theodor Geigers Modell empirisch zu arbeiten. In: Fazio, U.; Nett, J. C. (Hrsg.): *Gesellschaftstheorie und Normtheorie – Theodor Geiger Symposium*. Basel, S. 207-216.
- Oswald, H. (1997a): Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. München, S. 71-87.
- Oswald, H. (1997b): Zur sozialisatorischen Bedeutung von Kampf- und Tobespielen (Rough and tumble play). In: Renner, E. (Hrsg.): *Spiele der Kinder – Interdisziplinäre Annäherung*. Weinheim, S. 154-167.
- Oswald, H.; Krappmann, L. (1984): Konstanz und Veränderung in den sozialen Beziehungen von Schulkindern. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4, 2, S. 271-286.
- Oswald, H.; Krappmann, L. (2000): Phänomenologische und funktionale Vielfalt von Gewalt unter Kindern. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 49, 1, S. 3-15.
- Piaget, J. (1932/1986): *Das moralische Urteil beim Kinde*. München.
- Prout, A.; James, A. (1990): A new paradigm für the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: Prout, A.; James, A. (Hrsg.): *Constructing and reconstructing childhood*. London, S. 7-34.
- Sullivan, H. S. (1953/1983): *Die interpersonale Theorie der Psychiatrie*. Frankfurt a.M.
- Thorne, B. (1993): *Gender pay. Girls and boys in school*. Buckingham.
- Youniss, J. (1995): *Konstruktion und Psychische Entwicklung*. Frankfurt a.M.

- Zeiger, H. J.; Zeiger, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim u. München.
- Zinnecker, J. (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: Honig, M.-S. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Weinheim u. München, S. 31-54.
- Zornemann, P. (1998): Hilfe und Unterstützung im Kinderalltag. Eine qualitative Untersuchung von Interaktionen unter Gleichaltrigen anhand von videographierten Beobachtungen in einer Grundschulklasse. Online: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000000113 (26.11.2010).

Zur Übersicht

Friederike Heinzl

Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung

Ein Überblick

Untersuchungsgegenstand der qualitativen Kindheitsforschung ist das Handeln und Interagieren von Kindern in ihrem Alltag. Sie zielt darauf ab, die Wirklichkeit von Kindern aus deren Sicht zu rekonstruieren. Durch den offenen Charakter der Datenerhebung und das interpretative Vorgehen bei der Datenauswertung sollen Akteursperspektiven, Handlungsorientierungen oder Deutungsmuster von Kindern erfasst werden. Qualitative Forschungsmethoden eignen sich zudem besonders gut zur Analyse sozialer Prozesse unter Gleichaltrigen.

Da sich die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen unterscheiden und das Handeln von Kindern und dessen „Eigensinn“ Erwachsenen nicht unbedingt zugänglich sind, liegt die Entscheidung für qualitative Methoden beim Forschen *mit* Kindern nahe. Wenn die Forschung auf die Rekonstruktion subjektiver Lebenserfahrungen von Kindern gerichtet ist und Kinder als Akteure zum Thema von Forschungsarbeiten werden, muss im Forschungsprozess Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder hergestellt werden, um diese in „natürlichen Situationen“ mit interpretativen Mitteln erschließen zu können. Zudem kann im Rahmen qualitativer Forschung auch die Kommunikation der erwachsenen Forschenden mit den beteiligten Kindern zum Bestandteil der Erkenntnis gemacht werden.

In diesem Beitrag bleibt die biografisch orientierte Forschung mit Erwachsenen zu Kindheitserinnerungen und damit die Analyse lebensgeschichtlicher Interviews oder die Erschließung historischer Quellen unberücksichtigt (vgl. dazu Krüger/Marotzki 2006; Klinka 2010). Es wird nur auf Methoden der Forschung *mit* Kindern eingegangen, die unter Rückgriff auf das klassische qualitative Methodenrepertoire der Sozialforschung dieses reflektieren und modifizieren, um Kindern in Forschungssituationen besser zu entsprechen und ihnen durch einen angemessenen Gebrauch von Forschungsmethoden „eine Stimme zu geben“.

Beim Forschen *mit* Kindern beruft sich die qualitative Kindheitsforschung häufig auf 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 1998/1935). Mit der Entstehung der „Neuen Kindheitsforschung“ seit Mitte der 1980er-Jahre – in Soziologie und Erziehungswissenschaft – wurden Herausforderungen des Forschens mit Kindern intensiver diskutiert.

Im Folgenden wird zunächst der Anspruch der Kindheitsforschung expliziert, „die Perspektive der Kinder“ einzunehmen und Möglichkeiten zur Umsetzung dieses Anspruches erörtert. Dann werden zentrale Konzepte der Kindheitsforschung skizziert und grundlegende Methodenprobleme bezeichnet. Schließlich wird ein Überblick über Erhebungs- und Auswertungsverfahren der qualitativen Kindheitsforschung gegeben und dabei das Befragen, Beobachten und Verstehen thematisiert.

Die „Perspektive der Kinder“

Ein zentraler Anspruch der qualitativen Kindheitsforschung besteht darin, die „Perspektive der Kinder“ zu erfassen. Dies bedeutet zunächst einmal anzuerkennen, dass zwischen Kindern und Erwachsenen eine Perspektivendifferenz besteht, die aus den Handlungen rekonstruierbar ist. Damit sind sowohl forschungsmethodische als auch theoretische Herausforderungen verbunden.

Wenn in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung von „der Perspektive von Kindern“ gesprochen wird, bezieht sich dies auf die von Kindern erlebte und entworfene Wirklichkeit und auf die Positionierung des Kindes in der Gesellschaft. Zudem werden methodologische Fragen der Perspektivität erörtert, wie die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen oder die Bedeutung der Kontexte des Kinderlebens. Darüber hinaus werden forschungspraktische Fragen einer kindgerechten Forschung intensiv diskutiert. Insgesamt kann bilanziert werden, dass im letzten Jahrzehnt mit dem Ziel, eine auf die „Perspektive von Kindern“ ausgerichtete Forschungspraxis zu entwickeln, methodologische und methodische Herausforderungen zunehmend systematisch behandelt wurden (z.B. Christensen/James 2000; Grunert 2002; Grunert/Krüger 2006; Heinzl 1997, 2000, 2010; Honig 1999; Richter 1997; Rohrmann 1996; Lange/Mierendorf 2009; Mey 2005a; Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007).

Die Frage, wie Kinder in Forschungssituationen gebührend zu Wort kommen und ob ihre Sichtweisen von den erwachsenen Forscherinnen und Forschern angemessen verstanden werden, sind zentrale 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 von Kindern“ 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. Immer ist zu berücksichtigen, dass erwachsene Forschende und beforschte Kinder aufeinander treffen und gemeinsam eine generationale Ordnung herstellen, die zum Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Kindheit und die Beschreibung von Kindern gemacht werden muss.

Hinzu kommt, dass beim Versuch, Sichtweisen von Kindern aufzunehmen und nachzuvollziehen, Forscherinnen und Forscher ihrerseits verschiedene Blickwinkel einnehmen. Die Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive sind folglich perspektivisch verfasst. 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.

Konzepte der Kindheitsforschung

In der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sind zwei grundlegende Konzepte zu unterscheiden: „das Kind als sozialer Akteur“ und „das Konzept der generationalen Ordnung“. Damit verbunden erfolgt die Ausdifferenzierung in akteurs- und subjektbezogene Ansätze der Kindheitsforschung einerseits sowie struktur- und kontextbezogene Ansätze andererseits.

Das „*Konzept vom Kind als sozialem Akteur*“ 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 und nicht länger als „Menschen in Vorbereitung“ zu verstehen oder auf ihr „Mitglied-Werden“ in der Gesellschaft zu reduzieren. Das von Hurrelmann (1983) entworfene Sozialisations- und Subjektkonzept der produktiven Realitätsverarbeitung entwirft Heranwachsende als aktiv an der Entwicklung ihrer Persönlichkeit beteiligt. Umweltfaktoren werden zwar als gesellschaftlich durchdrungen interpretiert und in ihren Auswirkungen auf kindliche Wahrnehmungsmuster analysiert, aber Kinder auch als gestaltende Subjekte ihrer Lernfähigkeit und Realitätsverarbeitung betrachtet. Die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung betont die Bedeutung der Peers als Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule (Krappmann/Oswald 1995). Folgt man interaktions- oder praxistheoretischen Ansätzen, so wird dort zugrunde gelegt, dass Subjektivierung in sozialen Interaktionen und Praktiken erfolgt. Demnach existieren Subjekte nur innerhalb des Vollzugs

sozialer Praktiken, die als kleinste Einheiten des Sozialen gelten und aus routinisierten Handlungen bestehen (Reckwitz 2003).

Das „*Konzept der generationalen Ordnung*“ bezieht sich auf die machtbezogene Relation von Älteren und Jüngeren, aber auch Praktiken der Unterscheidung zwischen Kindern und Erwachsenen sowie die soziale Organisation von Wissen (Alanen 2005). „Generation“ wird als sozialstrukturelle Kategorie verstanden, die auf das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern in der Gesellschaft hinweist 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.

Diesen beiden, hier nur sehr kurz skizzierten Konzepten liegt die Dualität von Handeln und Struktur zugrunde. In Anlehnung an Hengst und Zeiher (2005, S. 13 ff.) können verschiedene Ansätze unterschieden werden, wie mit dem Verhältnis von Handeln und Struktur auf der Ebene der Forschung konkret umgegangen wird:

Mikrosoziologische Ansätze nehmen Kinder als kompetente Akteure in den Blick und bemühen sich, das Alltagshandeln von Kindern zu erfassen. Diese Ansätze arbeiten insbesondere mit der teilnehmenden Beobachtung, der Videobeobachtung, mit offenen Interviews oder Gruppendiskussionen. Viele Studien entstehen auf der Basis der ethnographischen Forschungsstrategie und tragen dazu bei, traditionelles Wissen über Kinder und Kindheit zu verunsichern. In anderen Untersuchungen kommen rekonstruktive Interpretationsverfahren zum Einsatz.

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 mit standardisierten Befragungen, mit demografischen und sozialstatistischen Daten, aber auch mit qualitativen Interviews gearbeitet.

Dekonstruktive Ansätze, in denen Kindheit als „Bündel von Diskursen“ (Hengst/Zeiher 2005, S. 15; Bühler-Niederberger 2005) untersucht wird, richten den forschenden Blick auf Kindheitsrhetorik und Kindheitsbilder, um zu analysieren, wie die Herstellung von Kindheit funktioniert (Schutter in diesem Band). Bisher werden Diskurse von Erwachsenen bearbeitet, doch könnten auch Diskurse von Kindern untersucht werden. Interessantes Datenmaterial liegt allorts vor, denn Kinder produzieren in der Schule und in der Freizeit vielfältige Formen von Texten und Bildern, es gibt Archive für Kindertexte und zudem veröffentlichen Kinder im Internet.

In der Kindheitsforschung finden sich zudem entwicklungspsychologische Ansätze. Mit Bezug auf Bronfenbrenner (1981) rücken sie den sozial-ökologischen Kontext als Bedingung für die Entwicklung von Kindern ins Zentrum. Qualitativ-entwicklungspsychologische Zugänge verstehen das Kind in seiner Lebenswelt als diese Welt deutendes und in ihr aktiv handelndes, selbstreflexives Subjekt. Ihr Interesse gilt dem individuellen Erleben und Handeln aus der Sicht der Subjekte (vgl. Mey 2005a, b). Psychoanalytisch-entwicklungspsychologische Konzepte blicken auf langjährige Praxiserfahrungen der Kinderanalyse und qualitativen Fallarbeit zurück (Ahlheim in diesem Band).

Die skizzierten Konzepte der Kindheitsforschung bestimmen den forschenden Blick auf Kinder und Kindheit mit und tragen zu den im Folgenden beschriebenen Herausforderungen bei (Heinzel 2010, S. 709ff.).

Herausforderungen beim Forschen mit Kindern

Die Bilder der erwachsenen Forscherinnen und Forscher von Kindern und Kindheit, ihre Erwachsenenorientiertheit, Unterschiede in den Ausdrucksformen sowie die gleichzeitige Einbindung von Kindern in Generationen- und Gleichaltrigenbeziehungen stellen zentrale Herausforderungen des Forschens mit Kindern dar, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll. Es muss erwähnt werden, dass bereits die Beschreibung dieser Herausforderungen ihrerseits zur Konstruktion der Differenz von Kindheit und Erwachsenenheit beiträgt.

Bilder der Forscherinnen und Forscher von Kindern und Kindheit

Schon 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 Übertragung von Erwartungen, Wünschen und Befürchtungen auftreten (Fuhs 1999).

Erwachsenenzentriertheit von Forschung und Forschenden

Die Beschäftigung mit Kindern nimmt in der Hierarchie der Forschungsgegenstände keinen besonders hohen Rang ein und wird zudem von „Forschungsmoden“ und der Einbindung in anerkannte Forschungszusammenhänge beeinflusst. 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 Wertesystem von Erwachsenen.

Kindtypische Ausdrucksformen

Sprachliche und schriftliche Äußerungen von Kindern sind vom Stand ihrer kognitiven Entwicklung und von ihrer Sprach-, Lese- und Schreibfähigkeit abhängig. Außerdem unterscheiden sich kindliche Erklärungsmuster und Sinnstrukturen von denen der erwachsenen Forscherinnen und Forscher. Häufig verschränken Kinder sprachlichen und körperlichen Ausdruck auf dramaturgische Weise (Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007).

Deshalb wird Kinderaussagen im Bereich der Forschung häufig mit 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, Kinder Fragen anders behandeln als Erwachsene und sie anderen moralischen Prinzipien folgen (dazu auch Emde/Fuchs in diesem Band).

Interaktiv und kollektiv verankerte Orientierungen

Kinder sind in Generationenbeziehungen und -verhältnisse eingebunden und ihr Handeln ist mit dem von Erwachsenen vernetzt. Das Leben von Kindern ist zudem durchzogen von Erfahrungserfahrungen, die sie auch in Untersuchungssituationen einbringen. In Erhebungssituationen werden auch Generationenbeziehungen gestaltet und 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.

Diese Herausforderungen gilt es beim Forschen mit Kindern bei der Datenerhebung und bei der Datenauswertung im Blick zu behalten.

Erhebung in der qualitativen Kindheitsforschung

Kinder entwickeln wesentliche Orientierungen in der Familie und in Interaktionsgeflechten mit Gleichaltrigen. Orientierungen, die unter Peers entstehen, richten sich teilweise gegen Erwachsene. Die Isolierung von Kindern in Einzelinterviews kann zwar einerseits zur Vermeidung von chaotisch wirkenden Interviewsituationen führen und soziale Bezugnahme auf Gleichaltrige unterbinden, doch bewirkt diese Vereinzelnung in der Forschungssituation andererseits eine stärkere Anpassung an die Normen der Erwachsenenwelt. Deshalb eignen sich Gruppendiskussionen und teilnehmende Beobachtung für Erhebungsphasen in der Kindheitsforschung besonders gut. Außerdem sind non-reaktive Verfahren, die „Spuren“ analysieren, die Kinder bei ihren Handlungen hinterlassen, wie freie Kindertexte, Tagebücher, Briefe, Kinderzeichnungen, Poesiealben oder Produktionen im Internet, besonders interessant (Reiß und Röhner in diesem Band).

Kinder befragen

Der Einsatz offener Einzelinterviews wird in der Kindheitsforschung im Hinblick auf die kommunikativen Fähigkeiten von Kindern intensiv diskutiert. Dabei wird thematisiert, ab welchem Alter ausreichende Verbalisierungsfähigkeiten bei Kindern vorliegen und ob das notwendige Erzählen, reflektieren oder biografische Erinnern möglich ist (vgl. Köhler 2001; Ecarius und Köbel in diesem Band). Unbestritten müssen spezifische Anreize geschaffen werden, um Kinder in Einzelinterviews zu längeren Erzählungen anzuregen (Petillon 1993; Heinzel 1997; Trautmann 2010). Besondere Aufmerksamkeit sollten der Zugang zur Kinderwelt, die Interviewdauer, der Ort des Interviews sowie das Gesprächsverhalten der Interviewenden erhalten. 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 schlägt Fuhs (in diesem Band) eine eigene Systematisierung von qualitativen Interviews in der Kindheitsforschung vor, die sich an der Erinnerungs- und Erzählkompetenz von Kindern orientiert.

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 Schwierigkeiten qualitativer Interviews mit Kindern kann gerade die Einhaltung dieses Prinzips gelten, denn einerseits besteht zwar der Anspruch der Forscherinnen und Forscher 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 „herausgelockt“ werden, immer gemeinsame Konstruktionen von befragtem Kind und erwachsenen Interviewenden sind.

Dies gilt auch für Gruppendiskussionen, eine andere offene Befragungsförm, die in der Kindheitsforschung zunehmend Verwendung findet. Gruppendiskussionen eignen sich besonders gut, um kollektive und konjunktive Erfahrungen von Kindern zu erfassen, sollten aber trotzdem als „Interaktionen zwischen Generationen“ verstanden werden (Bock 2010). In Gruppendiskussionen wird eine realitätsnahe Situation unter Gleichaltrigen hergestellt und die gegenseitige Beeinflussung der Teilnehmenden ist konstitutiver Bestandteil des Verfahrens. Die Chancen von Gruppendiskussionen liegen darin, dass Kinder in dieser Forschungskonstellation zahlenmäßig überwiegen und die Mehrheitsverhältnisse sowie die Stärkung durch die Gleichaltrigen der Dominanz der forschenden Erwachsenen entgegenstehen (Heinzel in diesem Band).

Dennoch 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.

Kinder beobachten

Die teilnehmende Beobachtung wird in der Kindheitsforschung gerne eingesetzt, weil hier 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 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 ethnographischen Kindheitsforschung werden Handlungs- und Interaktionsordnungen von Kindern untersucht und diese dann mikrosoziologisch theoretisiert. Wiesemann und Lange (in diesem Band) nennen als zentralen Bezugspunkt aller Kindheitsethnografien den Alltag der Kinderakteure.

Inzwischen wird zunehmend mit Videoaufzeichnungen im Feld gearbeitet, um ethnografische Beschreibungen hervorzubringen und implizite Sinnstrukturen kultureller Praxis mit dem Ziel herauszuarbeiten, alltägliches Vorwissen zu verunsichern (Mohn 2010). Außerdem werden Videoobservations eingesetzt, um das Performative des Handelns von Kindern, also Aspekte wie Körperlichkeit oder Theatralität besser berücksichtigen zu