

RESEARCH

Florian Hartnack *Hrsg.*

# Qualitative Forschung mit Kindern

Herausforderungen, Methoden  
und Konzepte



Springer VS

---

# Qualitative Forschung mit Kindern

---

Florian Hartnack  
(Hrsg.)

# Qualitative Forschung mit Kindern

Herausforderungen, Methoden  
und Konzepte

 Springer VS

*Hrsg.*  
Florian Hartnack  
Göttingen, Deutschland

ISBN 978-3-658-24563-4      ISBN 978-3-658-24564-1 (eBook)  
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-24564-1>

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2019

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

# **Vorwort: Qualitative Forschung *mit* Kindern**

*Florian Hartnack*

Qualitative Sozialforschung ist heute gekennzeichnet durch eine große Bandbreite differenter Zugänge. So lassen softwaregestützte Textanalysen im Mixed-Methods-Design auch Quantifizierungen zu, während Verfahren wie u.a. die Narrations- oder Diskursanalyse, die Objektive Hermeneutik, die hermeneutische Wissenssoziologie und die Rekonstruktive Sozialforschung als stärker codifizierte Verfahren beschrieben werden können. Hinzu kommen offene Verfahren der partizipativen Feldforschung oder der Aktionsforschung.

Rücken Kinder in den Fokus qualitativer Forschungsprojekte, müssen sich qualitative Verfahren methodologisch-methodisch entsprechend ausrichten. Einige Methoden scheinen hierbei auf den ersten Blick plausibler und ergiebiger im Umgang mit Kindern, während andere Verfahren eher vermieden werden. Dabei existieren mittlerweile vielfältige methodologische und methodische Ansätze und Konzeptionen zur Qualitativen Forschung *mit* Kindern, welche Kinder als eigenständige Akteure in ihrer Individualität berücksichtigen und als Konstrukteure eigener Lebenswelten annehmen.

Der vorliegende Band möchte Schwierigkeiten, Chancen und Grenzen Qualitativer Sozialforschung mit Kindern aufgreifen, spezifische Methoden diskutieren und innovative Forschungsansätze

im Kontext der Kindheitsforschung vorstellen. Hierzu besteht der Band aus drei Teilen:

Im ersten Teil, den *Allgemeinen Überlegungen*, werden Ideen, Methoden und Konzepte qualitativer Kindheitsforschung mit unterschiedlichen thematischen Fokussierungen grundlegend vorgestellt, um einen sensibilisierenden Überblick über das Forschungsfeld und seine Besonderheiten im Umgang mit Kindern als Forschungssubjekte zu schaffen.

Hieran schließt sich der zweite Teil, die *Erhebungsverfahren*, an. Dieser Teil greift Überlegungen zur Forscherhaltung, sowie zu spezifischen Interview- und Beobachtungsverfahren auf und diskutiert diese in ihren Chancen und Grenzen.

Der Band schließt mit dem dritten Teil, den *Methodischen Zugängen in der Praxis*. Anhand von Berichten aus konkreten Forschungsprojekten werden innovative Methoden vorgestellt und der Umgang mit Herausforderungen in deren Umsetzung dargelegt.

Der vorliegende Band möchte somit als eine Art *Handbuch* verschiedene Aspekte qualitativer Forschung mit Kindern theoretisch aufzeigen und Ideen, Lösungsvorschläge und Anregungen für künftige Forschungsprojekte mit Kindern liefern.

# Inhaltsverzeichnis

## I Allgemeine Überlegungen

*Günter Mey & Anja Schwentesius*

Methoden der qualitativen Kindheitsforschung.....3

*Klaudia Schultheis*

Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder.

Konzeptuelle und methodische Grundlagen der

Pädagogischen Kinderforschung .....49

*Anne Leddin, Britta Ostermann, Annedore*

*Prengel, Christin Tellisch & Vivien Wysujack*

Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln –

Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen

in Kita und Schule.....83

***Torsten Eckermann & Michael Meier***

Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen – oder dem Anspruch ethnographischer Forschung, diese zu erfassen.....109

**II Erhebungsverfahren**

***Grit Behse-Bartels***

Zuhören als vernachlässigter Aspekt in der Interviewpraxis.....141

***Ina Hunger, Benjamin Zander, Maika Zweigert & Claudia P. Schwark***

Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode.....169

***Bettina Brenneke & Anja Tervooren***

Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen.....193

***Peter Kuhn***

Was Kinder bewegt: Thematische Zeichnung und episodisches Interview am Bild als Methodenkombination zur Erhebung der Kinderperspektive auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.....237

***Juliane Schlesier, Uta Wagener & Barbara Moschner***

Beobachtung als Methode zur Erforschung des selbstregulierten Lernens bei Grundschulkindern .....279

**III Methodische Zugänge in der Praxis**

***Simone Kreher, Nathalie Rothe, Julian Storck-Odabasi & Friederike Heinzl***

Mixed-Data-Plots in der Kindheitsforschung. Methodische Innovation oder Irrweg im partizipativen Forschen *mit* Kindern und Erwachsenen?.....313

***Thomas Trautmann & Marielle Micha***

Qualitative Designs in studentischen  
Mentoringprozessen – ein unbeackertes Feld in der  
Kindheitsforschung? .....345

***Florian Hartnack***

*Mit Kopf, Herz und Hand* –  
Leibphänomenologische Forschung mit Kindern am  
Beispiel des Zweikämpfens im Sportunterricht.....381

***Annalena Möhrle & Peter Kuhn***

„Er spielt die gleiche Position wie ich und ist eine  
Passmaschine“ – ein innovativer methodologischer  
Zugang zu Vorbildkonzepten von Fußballkindern .....403

Autorinnen und Autoren .....453

# I

## Allgemeine Überlegungen



# Methoden der qualitativen Kindheitsforschung<sup>1</sup>

Günter Mey und Anja Schwentesius

## 1 Einführung

Ein Verständnis von Kindern als individuelle und soziale Akteure mit eigenen Rechten sowie als gleichwertige Mitgestaltende ihrer soziokulturellen Umwelt ist mittlerweile disziplinübergreifender Konsens. Die zu Beginn der 1980er Jahre von Klaus Hurrelmann (1983) im Rahmen der Sozialisationsforschung prononcierte Konzeption des „produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes“ und die fast zeitgleiche Rede von „Children as producers of their own development“ (Lerner, 1982) für die Entwicklungspsychologie markieren den Wandel. Selbstredend ist die Auffassung von Kindern als Akteure älter. So hat etwa Martha Muchow bereits in den 1920er Jahren die Eigenart der Kinder betont und insbesondere ihr Augenmerk darauf gerichtet, wie sie ihre Welt „umschaffen“. Sie sprach sich im Rahmen ihrer Studie „Der Lebensraum des Großstadtkindes“ (Muchow & Muchow, 1935/2012) gegen die damals

---

<sup>1</sup> Es handelt sich um einen komplett überarbeiteten und aktualisierten Beitrag des vor 15 Jahren erschienenen Textes „Zugänge zur kindlichen Perspektive“ (Mey, 2003a) und greift einige Überlegungen aus neueren Texten (Mey, 2013, 2018a) auf. Wir bedanken uns bei Irene Leser für Kommentare und Ergänzungen zur vorliegenden Fassung.

noch geläufige Annahme aus, dass die „Großstadt als eine eigen-  
tümliche Welt die in ihr lebenden jungen Menschen zu beeinflus-  
sen, ja zu formen vermochte“. Wenn sich bei Muchow auch noch  
Vorstellungen finden, die Kinder als eine „natürliche“ Kategorie  
fassen – wie sie in einer „Pädagogik vom Kinde aus“ mitschwingen  
(Eßer, 2010) – ist ihr Ansatz nicht nur für ihre Zeit modern (Mey,  
2018b), sondern kann auch in Einklang mit neueren Konzeptionen  
von Akteursschaft (agency) gebracht werden (Mey, 2016).

Seit den 1990er Jahren findet sich vor allem durch Bemühungen  
aus der Soziologie und Erziehungswissenschaft eine Akzentuie-  
rung, explizit nach „der Perspektive der Kinder“ zu fragen und For-  
schung nicht als eine *über* Kinder, sondern *mit* Kindern zu gestal-  
ten. Die zunächst als Neue Kindheitsforschung bezeichnete For-  
schungsorientierung, angeregt durch die in UK und Skandinavien  
entstehenden „New Childhood Studies“ (vgl. Corsaro, 2010; James,  
Jenks & Prout, 1998; Qvortrup, Corsaro, Honig & Valentine, 2011;  
Wyness, 2006), wird heute im Rahmen einer (neuen) „Theorie der  
Kindheit“ (Honig 2009) und im Zusammenhang mit der Neukon-  
zeption von „agency and childhood“ (Alanen, 2000; Eßer, Bader,  
Betz & Hungerland, 2016) breiter diskutiert, auch findet sie sich in  
Teilen der entwicklungspsychologischen Forschung (Mey, 2018a).  
Entsprechend der Maxime, Kinder als Subjekte und deren Denk-  
und Handlungsweisen angemessen wahr- und vor allem ernst zu  
nehmen, mehren sich in den letzten zwei Dekaden vor allem die  
Auseinandersetzungen einer Explikation der Möglichkeiten und  
Grenzen des methodischen Vorgehens. Dies zeigen die Publikatio-  
nen, die seit dem Millennium vorgelegt wurden, so u.a. „Aus der  
Perspektive von Kindern?“ (Honig, Lange & Leu, 1999), „Kinder,  
Kindheit, Lebensgeschichte“ (Behnken & Zinnecker, 2001), „Qua-

litative Entwicklungspsychologie“ (Mey, 2005a), „Schulforschung und Kindheitsforschung“ (Breidenstein & Prengel, 2005) sowie „Methoden der Kindheitsforschung“ (Heinzel, 2000) und „Handbuch Kindheits- und Jugendforschung“ (Krüger & Grunert, 2002), die bereits in der zweiten Auflage erschienen sind (Heinzel, 2012a; Krüger & Grunert, 2010). Auch in den mittlerweile vorliegenden Lehrbüchern werden genereller die methodischen Vorgehensweisen systematisiert (z.B. Bamler, Werner & Wustmann, 2010; Stenger, Dietrich & Deckert-Peacemann, 2010) oder spezifische Methodenentwicklungen umgesetzt (z.B. Trautmann, 2009; Vogel, 2015). Auch haben sich einige „Foren“ etabliert, wie bereits 1981 die „Zeitschrift für Sozialisations- und Erziehungssoziologie“ (ab 1998 umbenannt in „Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation“) oder die aus dem DJI-Bulletin seit 2006 hervorgehende Zeitschrift „DISKURS Kindheits- und Jugendforschung“. Zudem etablierten sich in den Fachorganisationen z.B. der Deutschen Gesellschaften für Erziehungswissenschaft oder Soziologie Arbeitsgruppen bzw. Sektionen. In der aus der 1987 gegründeten AG sich 2004 formierten Sektion „Soziologie der Kindheit“ werden kontinuierlich Fragen zu Kindheiten und Kindheitsforschung debattiert, wobei hier sehr deutlich die Frage der „generationalen Ordnung“ (Bühler-Niederberger, 2011; Kelle, 2018) und damit verbunden die Frage, wie Forschung von (erwachsenen) Forschenden zu betreiben ist, wenn sie den Anspruch formuliert, diese „aus der Perspektive von Kindern“ anzulegen und wie dies methodologisch und methodisch einzuholen ist (Eckermann & Heinzel, 2018; Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff, 2012).

## 2 Ausgangsüberlegungen zum Einsatz von Methoden

Wenn auch in jüngster Zeit durch den Einsatz von neuen Medien der Lebensweltbezug sich via neu gestalteter Erhebungssituationen z.B. durch den Einsatz von Kameras, Handys, Apps etc. gestalten lässt, gilt nach wie vor, dass Kinder insbesondere befragt und beobachtet werden sowie von Kindern hergestellte Produkte, z.B. Zeichnungen, Aufsätze etc., als zu analysierendes Material Eingang findet. Mit Blick auf die Methoden qualitativer Sozialforschung lässt sich sagen, dass prinzipiell alle Methoden im Rahmen von Studien mit Kindern zum Einsatz kommen. Allerdings können Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen etc. nicht ohne Weiteres „einfach“ in die Kindheitsforschung „importiert“ werden. Denn bei der Forschung mit Kindern stellt sich die Frage nach der Gegenstandsangemessenheit nicht „nur“ vor dem Hintergrund einer adäquaten Begegnung einer „fremden Kultur“. Auch ist die generationale Differenz zwischen (beforschten) Kindern und (erwachsenen) Forschende zu reflektieren. Entsprechend müssen die gebräuchlichen Methoden und Verfahren der qualitativen Forschung ebenso dem „Gegenstand“ Kind als auch dem zu untersuchendem Phänomen angepasst werden, um die adult-zentrischen Forschungsprinzipien zu überwinden, die auf die Erwachsenenkommunikation ausgerichtet sind und am Ende defizitorientiert ausfallen. Neben dieser grundsätzlichen methodologischen Herausforderung sind ebenfalls die „natürlichen“ Grenzen bestimmter Verfahren mitzudenken, z.B. die Verbalisierungsfähigkeiten bei der Durchführung von Interviews oder Gruppendiskussionen.

Eingedenk dieser kurzen Annotation zum Einsatz von Methoden in der Kindheitsforschung erfordert die Verwendung einer bestimmten Verfahrensweise eine für jede Forschungsfrage vorzunehmende Begründung, was gleichzeitig eine Vorstellung von *den* Kindern und entsprechend *den* Methoden zementiert. Dies wiederum impliziert eine grundsätzliche Reflexion des Zusammenspiels von Gegenstand und Methode, die insbesondere auf die (Mit-) Konstruktion der Forschungssubjekte (der Kinder) und des Forschungsgegenstandes durch die gewählte Methode zielt, verbunden mit der Bindung an und Begrenzung auf bestimmte Erkenntnisse (zu grundsätzlichen Überlegungen zum Verhältnis von Gegenstand und Methode siehe Breuer, 2005).

Im Folgenden werden wir am Beispiel einiger ausgewählter Erhebungsmethoden zunächst verdeutlichen, wie in der Kindheitsforschung sich methodische Situationen gestalten (lassen) und dabei Vorzüge, aber auch Grenzen bestimmter Methodenanwendungen spezifizieren (Abschnitt 3). Im Anschluss daran werden generellere methodologische Überlegungen zu der Differenz der Perspektiven von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern erörtert, um darauf aufbauend zu diskutieren, inwieweit es überhaupt gerechtfertigt ist, von einer Forschung „aus der Perspektive von Kindern“ zu sprechen (Abschnitt 4).

### **3 Verfahren der qualitativen Kindheitsforschung**

Der folgende Überblick über qualitative Verfahren in der Kindheitsforschung bezieht sich auf jene Methoden, die Kinder als Individuen mit eigenen Deutungs- und Handlungsmustern und als

(Mit-)Konstrukteure ihrer sozialen und materialen Welten ansprechen. Nicht thematisiert werden Zugänge, bei denen eine Rekonstruktion von Kindheit(en) über Erinnerungen von Erwachsenen oder auf Basis historischer Dokumente erfolgt (dazu exemplarisch Leser 2017a; Roeder, 2014). Doch auch vor dem Hintergrund dieser Einschränkungen erheben wir nicht den Anspruch, die ganze Breite der (unterschiedlichen Modifikationen der) Verfahren der Kindheitsforschung darzustellen. Dies ist angesichts der Diversifikation des Altersbereichs von drei bis 14 Jahren und des Themenspektrums der sozial- und humanwissenschaftlichen Kindheitsforschung nicht zu leisten (für einen Überblick siehe Grunert & Krüger, 2006 sowie die eingangs genannten Sammelwerke).

### 3.1 Interviews

Nach wie vor können Interviews, insbesondere in der qualitativen Sozialforschung und unabhängig von der jeweiligen Untersuchungsgruppe als besonders geeignet angesehen werden. Denn Interviews ermöglichen als – mehr oder weniger – offene Verfahren, an die Strukturierungsleistungen und Interessenslagen der Interviewten anzuschließen sowie die Themensetzungen aus der „Sicht des Subjekts“ nachzuvollziehen.

*„Klinische Methode“ – ein „Klassiker“ der Kinderinterviews?*

In der Kindheitsforschung nahmen Interviews insbesondere durch die Arbeiten des Entwicklungspsychologen Jean Piaget, der für viele auch als Pionier für den Einsatz von Interviews in der Forschung mit Kindern gilt, bereits früh eine exponierte Stellung ein.

Ausgehend von seinem Interesse an kindlicher Erklärung von Welt und einem Verständnis von dessen Repräsentation würden Interviews einen wichtigen Zugang zum Wissen von Kindern darstellen. Bei dem von ihm entwickelten Interviewverfahren der „klinischen Methode“ (Piaget, 1926/1999) war lediglich die erste Frage vorgegeben, anschließend wurden die Antworten der Kinder aufgreifende ad-hoc-Fragen gestellt. Auch wenn er durch seine Arbeiten insbesondere für Forschungsarbeiten strukturgenetischer Provenienz viele Anregungen lieferte (Hoppe-Graff, 1998), liegen Zweifel über die Passung seiner Vorgehensweisen und den Prämissen der neuen Kindheitsforschung vor. So kritisiert Scholz (2003), dass Piaget die Repräsentationsformen der Kinder kontinuierlich an jenen der Erwachsenen messen und so „Kindliches“ oft als defizitär deuten würde. Dadurch würden die zu entdeckende Eigenart kindlicher Repräsentationen sowie kindliche Eigenlogiken weitgehend unberücksichtigt bleiben. Ihm zufolge wird bei Piaget das Kind zum Beleg für eine allgemeine Welttheorie – über die „Entwicklung des Gattungssubjekts Mensch“ (Thiel 2001, S. 123) – gemacht, hinter der das konkrete Kind nicht mehr sichtbar ist, bzw. das konstruierte Kind als konkretes Kind missverstanden werden kann.

### *Besonderheiten von Interviews mit Kindern*

Bei der Forschung mit Kindern liegen unterschiedliche Formen von Interviews vor, die ungeachtet der Altersgruppe verschieden standardisiert sind. Dabei bewegen sich diese zwischen dem, vor allem in der soziologischen Forschung als Königsweg zur Erhebung der „Sicht der Subjekte“ bezeichnetem, narrativen Interview (Schütze, 1983), bei dem auf jegliche Vorstrukturierungen durch die Interviewenden verzichtet wird, und sogenannten Leitfadeninterviews.

Diese sind mal mehr und mal weniger stark strukturiert und es wird zum Teil auf standardisierte Fragen zurückgegriffen (für einen Überblick unterschiedlicher Interviewformen siehe allgemein Mey & Mruck, 2018; speziell auf Kindheitsforschung siehe Deinert, 2010; Fuhs, 2010).

Ungeachtet der unterschiedlichen Freiheitsgrade liegen nach wie vor Vorbehalte gegenüber Interviews mit Kindern vor. Diese gründen vor dem Hintergrund einer erwachsenenzentrierten Sichtweise auf einer defizitären Wahrnehmung von kindlichen Kompetenzen und Fähigkeiten, insbesondere von jüngeren Kindern (Roux, 2002, S. 83f.). Angeführt werden dabei oft fehlende narrative Kompetenzen, die für eine ausführliche und detaillierte Schilderung von Sachverhalten und zur Formulierung von Antworten in Form von Erzählungen als notwendig angesehen werden (zur Entwicklung der narrativen Kompetenz in Bezug auf Interviews siehe Vogel, 2015). Als eine Möglichkeit dem zu begegnen, werden sogenannte „Paarinterviews“ oder „dialoggestützte Interviews“ vorgeschlagen, in denen sich Kinder wechselseitig anregen und in ihren Ausführungen ergänzen (Gerarts, 2014, S. 99ff.; Weltzien 2009, S. 76f.).

Allgemein wird argumentiert, dass in Abhängigkeit von der Interviewform die Durchführung ab ca. fünf Jahren gut möglich ist. So spricht sich z.B. Heinzl (2012b) für die Realisierung von „fokussierten“ Interviews mit Kindern in diesem Alter aus. Auch Nentwig-Gesemann, Walther und Thedinga (2017, S. 9) resümieren in ihrer Studie mit vier- bis sechsjährigen Kindergartenkindern, dass diese „über die Kompetenz verfügen, ihre Erfahrungen und Orientierungen mitzuteilen und darüber gerne mit Erwachsenen bzw. Forscher\*innen ins Gespräch kommen“. Offene(re) und insbesondere narrative Interviews würden angesichts der höheren Anforde-

rungen an die Erinnerungsleistung und die narrative Kompetenz ein höheres Alter voraussetzen. Als mögliche Orientierung nennt Fuhs (2012) für biografische Interviews ein Alter von zwölf Jahren, verweist allerdings auf verschiedene Faktoren (z.B. Geschlecht, Sozialstatus), die mit unterschiedlichen Kompetenzen korrespondieren. Kritisch gegenüber solchen Altersmarkierungen äußern sich Kramer, Helsper, Thiersch und Ziems (2009) sowie Eunicke (2018), die für einen Einsatz biografischer Interviews auch bei jüngeren Kindern plädieren.

Noch bedeutender für das Gelingen von Interviews mit Kindern als der Freiheitsgrad der Strukturierung ist die Gestaltung der konkreten Situation (zu Interviews als „soziales Arrangement“ siehe Mey, 2000; Vogel, 2015). Hier sollte insbesondere auf eine störungsfreie Umgebung sowie auf einen für die Kinder vertrauten Ort geachtet werden (Heinzel, 2012b, S. 28), wobei auch zu berücksichtigen ist, inwiefern die Lokalität in Zusammenhang mit den Aussagen der Kinder steht. So können z.B. in der Kita oder Schule bestimmte (Kommunikations-)Regeln herrschen, die das Antwortverhalten mitstrukturieren. Darüber hinaus erfordern die Interaktionen mit den Kindern eine bestimmte Haltung der Forschenden, die sich durch Freundlichkeit, Ermutigung, Unterstützung, Vorsicht, Geduld und Rücksicht etc. auszeichnen sollte. Vor dem Hintergrund einer möglichen Überforderung der Kinder ist zudem darauf zu achten, genügend Pausen bei der Interviewdurchführung einzuplanen, da die Bereitschaft von Kindern, in der Situation zu „verbleiben“, variieren kann. Letztendlich verlangt eine Wahrnehmung von Kindern als Expert\*innen, Sachverhalte in Interviews zu thematisieren, die mit ihrer konkreten sozialen und räumlichen Lebenswelt sowie mit Geschehnissen, Abhandlungen und Situationen aus ih-

rem Alltag korrespondieren. Eine Orientierung dazu bieten Überlegungen von Fuhs (2012), der rückgreifend auf entwicklungspsychologische Befunde zum (autobiografischen) Erinnern und zu Erzählkompetenzen bei seiner Charakterisierung von Interviews Abstand nimmt von Standardisierungsgraden. Stattdessen plädiert er für eine Einteilung der Interviewformen anhand der „Art des Erinnerns“, die auf die „Abfolge zunehmender Erinnerung“ zielt. Entsprechend unterteilt er Interviews mit Kindern in (a) „situationnahe Interviews“, die auf unmittelbare Ereignisse fokussieren, (b) „Sequenzinterviews“, die Ausführungen zu zusammenhängenden Handlungsketten beinhalten, (c) „lebensweltliche Interviews“, die situationsübergreifende Aspekte des Kinderlebens behandeln und (d) „biografische Interviews“, die längere Zeiträume des Erinnerns umfassen. Zudem führt er noch das (e) „symbolische Interview“ an, bei dem von Kindern geschaffene Produkte den Ausgangspunkt bilden.

### *Ergänzungen*

Allgemein kann im Sinne des symbolischen Interviews festgehalten werden, dass oft die Verwendung von Produkten von Kindern sowie alltägliche Aktivitäten oder auch für Kinder geschaffene Gegenstände als Ergänzung und Unterstützung von Interviews empfohlen wird (Fuhs & Schneider, 2012; Heinzl, 2012b). Zu denken ist hier an das Zeichnen/Malen (z.B. Kuhn, 2003; Leser, 2017b), an den Rückgriff auf Spielgegenstände (z.B. Bauklötze; World-Vision Deutschland e.V., 2018), an die Verwendung von Fotos (Krüger, Köhler, Zschach & Pfaff, 2008) oder Puppeninterviews (Lampert, 2000). Hier gilt es allerdings zu bedenken, dass eben solche Arrangements aus einer Erwachsenenperspektive konkret für Kinder

konzipiert wurden und so Kompetenzen und Fähigkeiten von Kindern unterschätzen können, wenn etwa die „Aufträge“ an die Kinder limitiert werden.

Bei Interesse an den Lebensräumen von Kinder können Interviews auch als „Interviewstreifzüge“ (Schröder, Houben & Traub, 1993) gestaltet und mit Einsatz von Fotoapparaten oder Videokamera zu „Foto“- oder „Videostreifzügen“ erweitert werden. Ebenso ist die Verwendung von GPS-Geräten möglich (Projekt KINDheiten ERLEBEN<sup>2</sup>). Bei den Rundgängen wird den Kindern die Führung bei Stadt- und Sozialraumbegehungen überlassen.

Generell ist die Verwendung von „Hilfsmitteln“ naheliegend, dennoch besteht die Gefahr einer (zu schnellen) Zuschreibung einer „Kindangemessenheit“ von Verfahren, ohne dabei zu reflektieren, dass durch das Hinzuziehen von vertrauten Elementen bzw. Initiieren von bekannten Situationen, mit denen eine kooperative Forschung zwischen Kind und Erwachsenen sichergestellt werden soll, notgedrungen eine „Ent-Spezialisierung der Untersuchungsverfahren“ (Zinnecker, 1999, S. 79) stattfindet. Darüber hinaus gilt es kontinuierlich mitzudenken, dass bestimmte Verfahren sowie auch bestimmte Teilelemente zu dessen Unterstützung Auswirkungen implizieren, indem z.B. ein Spiel zunächst ein Spiel ist, welches nicht nur Kindern die Möglichkeit eines Als-Ob-Handelns ermöglicht und so zu einer Vermischung der Grenzen zwischen (Spiel-) Realität und Phantasie beitragen kann. Bei solchen Versuchen der „kindangemessenen“ Vorgehensweise bleibt der Konstruktionscha-

---

<sup>2</sup> Das Projekt läuft seit 2013 als Kooperationsprojekt der Universität Kassel und der Hochschule Fulda, siehe: <https://www.uni-kassel.de/fb01/institute/erziehungswissenschaft/forschungsprojekte/forschungsprojekte-professur-fuer-grundschulpaedagogik/kindheitenerleben.html>

rakter der Ergebnisse durch die methodischen Vorkehrungsleistungen unterbestimmt. Letztlich bedarf es einer kontinuierlichen Reflexion der Erhebungssituation. Dies gilt auch gerade für Video- oder Fotoaufnahmen, die zunächst einmal „nur“ aus der Augenhöhe von Kinder aufgenommene „Wirklichkeiten“ präsentieren, was aber nicht gleichzusetzen ist mit der kindlichen (und deren leibgebundenen perspektivischen) Wahrnehmung.

Resümierend bleibt festzuhalten, dass die methodologischen Diskussionen um Interviewverfahren relativ weit entwickelt sind, neben Artikeln sogar eigens für die Methode spezifische Buchpublikationen vorliegen (Trautmann, 2010; Vogel, 2015). Dennoch sind Weiterentwicklungen und Präzisierungen notwendig, um weiterhin Anwendungspotenziale (z.B. bei biografischen Interviews) aufzuzeigen sowie die Wahrnehmung und Reflexion von Interviews als soziale Situationen mehr zu akzentuieren.

### 3.2 *Gruppendiskussion*

Die aufgezeigten Herausforderungen, die sich aus der Sprachgebundenheit von Interviews ergeben, scheinen zunächst die Anwendung von Gruppendiskussion in der Forschung mit Kindern nicht nahe zu legen. Denn Gruppendiskussion als per se anspruchsvolle Verfahren erfordern neben verbalen Fähigkeiten eine höhere Kooperationsbereitschaft sowie die Koordination verschiedener Perspektiven, um Bezug auf die vorausgegangenen Redebeiträge nehmen zu können (zu Gruppendiskussionen allgemein siehe Loos & Schäffer, 2001). Darüber hinaus kann durchaus ein höherer Normativitäts- und Konformitätsdruck vorliegen, der ein Zurückhalten

von privaten Meinungen provoziert (Vogel, 2015). Ungeachtet dieser Besonderheiten gehören Gruppendiskussionen zu gerne in der Forschung mit Kindern eingesetzten Verfahren. Heinzel (2012c) und Vogel (2015) begründen dies aufgrund der Erfahrungen von Kindern mit „Kreisgesprächen“, die in Kitas und Schulen unter Leitung von pädagogischen Personal stattfinden.

Für Forschungszwecke lassen sich Kreisgespräche von (forschenden) Moderator\*innen im Sinne einer Gruppendiskussion umwandeln. Dabei ist allerdings zu beachten, dass die in Kreisgesprächen etablierten Regeln den in Gruppendiskussionen inhärenten Kommunikationsstrategien entgegenstehen können.

Generell verlangt auch das Gruppendiskussionsverfahren eine offene und wertschätzende Grundhaltung, die den Kindern Ausdrucks- und Erzählräume eröffnet. Die Gesprächs- und Diskussionsführung zeichnet sich nach Vogel (2015) bei jüngeren Kindern eher durch eine direktive Haltung aus und setzt pädagogische Fähigkeiten und bei älteren ein stärkeres Einfühlungsvermögen voraus.

In Bezug auf die Gruppen ist neben der Anzahl – empfohlen wird mit Blick auf die Anforderungen der Moderation und um die Redebeiträge bei der Auswertung differenzieren zu können, eine Maximalgröße von 10 Kindern – auch die Zusammensetzung entscheidend. Um Ängste abzubauen, werden altershomogene „Realgruppen“ präferiert, da diese eine vertraute Atmosphäre bieten. Vogel (2015) gibt allerdings zu bedenken, dass die Teilnahme von engen Freund\*innen die Dynamiken verändern und der Gruppendruck in realen Gruppen größer sein kann. Auch sei je nach Thematik zu überlegen, ob sich eine geschlechtsheterogene Zusammensetzung eignet, da jüngere Kinder eine Abneigung gegen das andere Geschlecht hätten und sich ältere zu stark dafür interessieren könnten.

Billmann-Mahecha (2001) folgend eignen sich Gruppendiskussionen als Verfahren, die auf die Rekonstruktion von kollektiven Orientierungen zielen, auch in der Kindheitsforschung für einen vertieften Einblick in die Mikrogenese sozialer Aushandlungsprozesse. Analysen zielen dann entsprechend darauf ab, „welche Erfahrungen und welches Wissen [... Kinder] zum Thema beitragen, mit welchen Argumenten sie sich gegenseitig zu überzeugen versuchen, ob und wie sie Konsens erzielen und wie sie mit Meinungen umgehen, die nicht der mehrheitlichen Gruppenmeinung entsprechen“ (a.a.O., S. 12). Thematisch ist wie bei Interviews darauf zu achten, dass an die Erfahrungsräume der Kinder angeschlossen wird, die Fragenformulierung die Sinn- und Regelsysteme der Kinder aufgreift und sie im Rahmen der Gruppendiskussion durch eine zurückhaltende Gesprächsführung eigene Schwerpunkte setzen können. Auch hier können Erzählanreize in Form von Fotos, Filmen, Büchern, Spielmaterialien etc. zum Einsatz kommen. So werden Einblicke in die jeweiligen Kinderkulturen sowie Beschreibungen von Kinderwelten „von innen“ her möglich. Um diese Einblicke möglichst umfassend nutzen zu können, plädieren Nentwig-Gesemann und Gerstenberg (2014, S. 275) für videogestützte Gruppendiskussionen, um so dem (schnellen) Wechsel der Kinder „zwischen verbal-sprachlichen und körperlich-performativen Ausdruckspraktiken“ gerecht zu werden.

### 3.3 *Beobachtung*

Beobachtungen, die immer dann Anwendung finden, wenn komplexe Interaktionsmuster und Handlungsbezüge im lebensweltli-

chen Kontext der Akteure beschrieben werden sollen, weisen in der Forschung zu Kindern/Kindheiten eine längere Tradition auf. Ungeachtet der Durchführung einer Beobachtung als offen vs. verdeckt, ihrem Grad der Teilnahme und Standardisierung findet dieses Verfahren aufgrund der nicht vorliegenden „Sprachbarriere“ gerade in der Kindheitsforschung erhöhte Aufmerksamkeit.

### *„Vatertagebücher“ als Klassiker der Beobachtung*

Beobachtungsstudien bilden die Ursprünge der systematischen psychologischen Kindheitsforschung und wurden in ihren Anfängen – zunächst noch ohne jegliche Standardisierung der Protokollierung – in Familien durchgeführt (deswegen „Vatertagesbücher“, auch wenn diese nicht selten von den Ehefrauen verfasst wurden). Besonders bekannt sind die „Forschungstagebücher“ von Preyer (1882/1923) und von dem Ehepaar Stern (Stern & Stern, 1907/1965), die auch erste methodische Anweisungen ihrer Umsetzung formulierten. Parallelen zu heutigen Grundprämissen der Kindheitsforschung finden sich insbesondere im Lebensweltbezug sowie in einer Betrachtung der Kindheit als eigenständige Lebensphase (zur Geschichte der „Vatertagebücher“ siehe Schmid, 2001). Allerdings zeigen sich auch deutliche Differenzen zwischen früherer und heutiger Forschungshaltung. So haben Clara und William Stern (1907/1965) betont, den Kindern solle der Untersuchungszweck nicht mitgeteilt werden, um einerseits „den Charakter der Kinder nicht zu schädigen, andererseits, um den kindlichen Äußerungen die Echtheit der Naivität zu sichern“ (Stern & Stern, 1907/1965, S. IV), während wie Zinnecker (1999, S. 75) bei seinem Vergleich der Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende der 20. Jahrhunderts markiert, dass die heutigen „Designs der Untersu-

chungen [...] daraufhin befragt werden, ob sie die Bürgerrechte der Kinder respektieren [und entsprechend angefragt würde]: Erfolgt die Untersuchung im ‚informierten Konsens‘ mit den Kindern? Werden Kinder entsprechend ihren Möglichkeiten an der Auswertung beteiligt?“ (zur Diskussion von auf Kinderrechte basierende Konzeptionen von Kinderöffentlichkeit siehe z.B. Klundt, 2013).

Mit dem methodischen Vorgehen der Beobachtung, das damals als Königsweg zur Erforschung der (psychologischen) Welt der Kinder verstanden wurde, galt es vor allem ausreichend empirische Daten für die Theoriebildung zur kindlichen Entwicklung zu generieren. Allerdings war es gerade ihre durch den familiären Zusammenhang gegebene Besonderheit der (gewollten, zumindest aber notwendigen) „Nähe“ zum Gegenstand, die die „Vatertagebücher“ methodisch angreifbar erschienen ließen. Kritisiert wurde dabei die Voreingenommenheit der Eltern gegenüber ihren Kindern, die zu einer Verzerrung der Berichte sowie zum Hinzuziehen von (impliziten) die Dokumentation leitenden Theorie führen würden. Für längere Zeit wurde diese daher kaum noch angewandt, für eine Wiederentdeckung für entwicklungspsychologische Studien aufgrund der darin möglichen längsschnittlichen Betrachtung plädiert Hoppe-Graff (1989); ebenso wird ein Rekurs auf solche detaillierten Beschreibungen als relevant für die Stärkung von Einzelfallstudien angeführt (Mey & Wenglorz, 2005; siehe auch Beck & Scholz, 2012).

### *Renaissance der Beobachtung*

Der vermehrte Rückgriff auf Beobachtungen erfolgte durch die Entwicklung von Ratingskalen, die eine Standardisierung und dadurch insbesondere die Erhebung von größeren Stichproben er-

möglichten sowie durch die (Weiter-)Entwicklung der technischen Aufzeichnungsmöglichkeiten mittels Videografie. Einen besonderen Vorteil von videobasierten Erhebungen sieht Thiel (2001, S. 142) für die entwicklungspsychologische Forschung darin, „dass durch den Einsatz der Videotechnik die Fixierung eines auszuwertenden Verhaltens von der Auswertung selbst getrennt werden kann“. Zudem kann durch Videografie eine Vielzahl an Forschungsmaterial geliefert werden, da in vielen Institutionen der (frühen) Bildung per se mit Videoaufnahmen gearbeitet wird (z.B. für Portfolio- oder Elternarbeit), was eine Nutzung des bereits vorhandenen Materials ermöglicht. Der (vermehrte) Einsatz von Videotechniken im Alltag von Bildungseinrichtungen hat zudem den Vorteil, dass sie einen integralen Bestandteil für Kinder darstellen (können), wodurch eine Veränderung der Situation durch ihre Verwendung im Rahmen von Forschungsaktivitäten reduziert werden kann. Auch diese Bedingungen dürften die Zunahme an videogestützten Erhebungen in der Kita (z.B. Bollig, Honig & Mohn, 2015; König, 2009; Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2017) und in der Schule (Audehm, Corsten, Frei & Hauenschild, 2018; Kolbe, Reh, Fritsch, Idel & Rabenstein, 2009) gefördert haben.

Kritiker\*innen einer videobasierten Erhebung erkennen zwar die Vorteile des sichtbaren und wiederholbaren Abrufs und damit die Überprüfung der in Tagebüchern/Beobachtungsprotokollen vorliegenden (interpretierten) Zuschreibungen an. Sie verweisen aber gleichzeitig auf die Notwendigkeit des Verstehens/Interpretierens des Sinnes der aufgenommenen Szene (Deutsch, 2001), da bereits die per Video festgehaltene Perspektive nur einen Ausschnitt aus einer viel komplexeren Situation darstellt (siehe auch Huhn, Dittich, Dörfler & Schneider, 2012). Letzteres nutzt gerade Mohn

(2002) mit ihrer Arbeitsweise der Kameraethnografie und in vielen Projekten in Kitas zu verschiedenen Themen und Inter-Aktionen (z.B. Eingewöhnungs- und Übergangsprozesse, Mahlzeiten, Umgang mit Musik).

### *Teilnehmende Beobachtung und ethnografische Studien*

Mit Blick auf Ethnografie als methodenplurale kontextbezogene Forschungsstrategie (Breidenstein et al., 2013) ist in den letzten Jahren eine Zunahme an Studien in der Kindheitsforschung zu verzeichnen (z.B. Bollig, Honig & Nienhaus, 2016; Eßer, 2009; Machold, 2015; Tervooren, 2006). So eignet sich Ethnografie immer bei der Exploration komplexer, mobiler und bisher weitgehend unerforschter Untersuchungsgegenstände, um die Eigenlogik von Praxis sichtbar zu machen. Auch können hierbei verbunden mit einem partizipativen Forschungsprozess, der allen beteiligten Akteur\*innen (und damit auch Kindern) „eine Stimme gibt“, tiefere Einblicke in die Vielfalt der differenten Handlungs- und Deutungspraktiken ermöglicht werden (Schulz, 2014, S. 226).

Die Rolle der Forschenden besteht dabei in einem (längeren) Verweilen im Untersuchungsfeld, weshalb auch umfassend Zusammenhänge und Erlebnisse festgehalten werden können. So resümieren Beck und Scholz (2000, S. 164): „wir waren Teil der Situation und konnten deshalb häufig den Sinn der Situation verstehen“. Darüber hinaus ermöglicht die permanente Ko-Präsenz der Forschenden im Alltag einen Zugang zu sozialen Phänomenen, die körpergebunden, performativ sowie non-verbal sind und situativ beobachtet werden können (Westphal, 2016). Als besondere Herausforderung erweist sich dabei, dass die relevant wahrgenommenen und dokumentierten Geschehnisse sowohl die Kinder als auch

die Beobachtenden selbst inkludieren. Daher müssen Forschende gleichermaßen aufmerksam sein für die Situation an sich als auch in Bezug auf ihre Selbstpositionierung gegenüber den Kindern und für die Fremdpositionierung durch die Kinder. Schulz (2014, S. 229) folgend kann mit Fokus auf die Selbstpositionierung von Forschenden dabei auf die Differenz zwischen Kindsein und Erwachsenen sein abgehoben werden, „insbesondere auf die Frage, in welchen Rollen sich die erwachsenen Forschenden inszenieren und aufführen müssen, damit die beforschten Kinder zwischen ihnen und den anderen Erwachsenen im Feld eine signifikante Differenz wahrnehmen können“ (siehe auch Heinzl, 2012d). Entscheidend sei es hierbei, nicht als „typischer Erwachsener“ aufzutreten, um so, trotz der wahrnehmbaren (körperlichen) Differenzen und des Machtgefälles, Kindern den Aufbau einer Vertrauensbasis zu ermöglichen (James, 2007). So finden sich in ethnografischen Studien Hinweise auf eine fehlende Akzeptanz der Forschenden durch die Kinder, wenn Beobachtende lediglich beobachten. Vielmehr würde es eine situative Integration in die Aktivitäten erfordern (Corsaro, 2010; Schulz & Cloos, 2011).

Mit Blick auf die Konzeption der Beobachtungen bilden verdeckte Beobachtungen, also jene in denen Forschende ihre Identität nicht offenlegen, eher die Ausnahme. Dabei spielen nicht nur ethische Vorgaben eine Rolle, sondern auch forschungspraktische, wenn z.B. aufgrund der begrenzten Beobachtungszeit nur Ausschnitte observiert werden können, da Kinder Orte, z.B. (Spiel-)Plätze, wechseln und sich so dem Zugang der Beobachtenden entziehen. Offene teilnehmende Beobachtung hingegen finden immer vor dem Hintergrund der Differenz des Altersunterschiedes statt, weshalb – anders als in der Ethnografie sonst möglich – keine aktive, voll-

ständige und (potenziell) gleichberechtigte Rolle/Funktion im Feld eingenommen werden kann. Gerade deshalb sollte den Kindern der Forschungszweck und die damit eingenommene Haltung transparent gemacht werden. Hier verweisen Oswald und Krappmann (1991, S. 356) darauf, mit den „Erläuterungen der forschungsleitenden Hypothesen und Ziele [...] nicht zu sehr ins Detail [zu] gehen“. Gleichwohl empfehlen sie, Kindern Einblicke in die Feldnotizen zu ermöglichen, um so ein besseres Verständnis zu vermitteln.

Eine Besonderheit der Beobachtung in der Kindheitsforschung ist die Unmöglichkeit der Einnahme einer „neutralen“ Rolle, da es immer wieder zu einem Einbezug der Forschenden durch die Kinder z.B. beim Spielen oder bei Hilfesuchen kommen kann. Hierbei gilt es jedoch, eine Balance zu finden zwischen dem Abwehren von Vereinnahmungsversuchen (insbesondere im Falle einer möglichen Komplizenschaft bei nicht zu akzeptierenden Normbrüchen) und der gleichzeitigen notwendigen Integration ins Feld – eine Herausforderung, die es nach Scholz (2012) im Forschungsprozess kontinuierlich auszuhandeln gilt und die letztendlich auch bedeuten kann, eine Beobachtungssituation abzubrechen. Folgt man Oswald und Krappmann (1991, S. 357) nimmt dies mit zunehmendem Alter ab. So argumentieren sie für eine gut realisierbare Beobachtung von Kindern im Alter von neun bis elf Jahren, da diese die Beobachtung als „legitim gehaltene [...] Tätigkeit“ akzeptierten und Abstand von einem Einbezug nehmen. Allerdings würde ab diesem Alter auch die „Bewusstheit für Privatheit und Intimität“ steigen, weshalb es für Kinder (insbesondere Mädchen) befremdlich werden kann, von (männlichen) Forschenden beobachtet zu werden (siehe auch Beck & Scholz, 2012).

Abschließend ist noch anzumerken, dass trotz der Vielzahl an Überlegungen zur Gestaltung der Erhebungssituation mindestens ebenso über die Anlage der ethnografischen Protokolle (und ihrer Auswertung) zu reflektieren ist. Sie sollten als Protokolle Aussagen über die „konkreten“ Ereignissen ermöglichen und nicht nur „Sinnstiftungen des Feldforschers“ (Lüders, 2000, S. 400) sein, auch wenn sie als selbstredend verdichtete und interpretierte Aufzeichnungen erfolgen (d.h. sog. „dichte Beschreibungen“, Geertz, 1973/1991; siehe auch Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013; oder als „dichtes Zeigen“ im Rahmen der kameraethnografischen Arbeiten bei Mohn, 2002). Insofern gilt zukünftig noch mehr, die Qualität und Quantität von Protokollierungen hinsichtlich der verfolgten Forschungsfrage(n) zu spezifizieren; dies betrifft etwa die Definition einzubeziehender Handlungsabläufe und Handlungszusammenhänge, die Entscheidung für wörtliche Rede oder für sinngemäße Wiedergaben u.v.a.m.

### 3.4 *Non-reaktive Verfahren*

Eine vermeintlich unverstellte Einsicht in die Lebenswelt von Kindern wird der Analyse sogenannter Alltagsdokumente zugesprochen (die teilweise auch genereller unter dem Stichwort „non-direktive Verfahren“ subsumiert werden). Angenommen wird, dass solche Selbstzeugnisse von Kindern aufgrund der fehlenden Anleitung einen authentischen Blick in die Erlebnis-, Erfahrungs- und Gedankenwelt der Kinder eröffnen.

In der Kindheitsforschung lässt sich eine Fülle an schriftlichen und visuellen Dokumenten nutzen. So kann davon ausgegangen wer-

den, dass im Kindesalter, besonders im Grundschulalter, ein großes Interesse an der Herstellung von ästhetischen bzw. literarischen Produkten vorliegt: viele verwenden sporadisch oder langdauernde Ausdrucksformen wie Malen oder Zeichnen, sie verfassen Gedichte („Poesiealben“) oder halten ihre Eigenschaften, Vorlieben etc. in sogenannte „Freundschaftsbücher“ fest und schreiben in Tagebüchern ihre Alltagserfahrungen/Wünsche etc. nieder (siehe zu „Lebensgeschichte und Kinderzeichnung“ zusammenfassend Richter, 2001).

Heute kann die Nutzung „neuer Medien“ bereits in diesem Alter als selbstverständlich angenommen werden: Tablets/Apps werden für das Zeichnen genutzt; Gedanken, Gefühle, Stimmungen werden auf unterschiedlichen Kanälen im Internet „geteilt“ oder Fotos „gepostet“ und damit öffentlich zugänglich gemacht. Diese Entwicklung gilt es für zukünftige Forschungsarbeiten (stärker) zu berücksichtigen. Allerdings stellt sie die Forschenden auch vor ethische Herausforderungen, wenn auf die im Netz öffentlichen Selbstzeugnisse von Kindern zurückgegriffen wird, zum einen weil Kinder (noch) nicht immer einschätzen können, welche Reichweiten sie erzeugen, zum anderen grundsätzlicher, in wie weit solche Dokumente überhaupt herangezogen werden dürfen (für einen allgemeinen Überblick zur Ethik der Online-Forschung siehe Heise & Schmidt, 2014).

Durch diese Alltagszeugnisse eröffnet sich den Kindheitsforschenden ein besonderer Zugang zu den „Innenwelten“ von Kindern, der weitaus umfassender sein kann als der Zugang über durch Pädagog\*innen in Institutionen initiierte Dokumente, wie z.B. Gebasteltes oder Aufsätze oder z.B. über den bisher üblichen Einsatz von

„Zeichentests“ (z.B. „Familie in Tieren“), die als „projektive Verfahren“ vor allem diagnostischen Zwecken dienen.

Trotz dieser Vorzüge bleibt zu bedenken, dass das zugeschriebene „freie“ oder „freiwillige“ nur insofern korrekt ist, als dass die Dokumente nicht eigens für den Untersuchungszweck hergestellt wurden. Denn oftmals existiert ein Adressat\*innenkreis – sei es die Mutter oder die Erzieherin – sowie ein damit verfolgtes Ziel oder ein Anlass, der den Forschenden (oft) nicht bekannt ist. Den Motiven und der Motivation zur Produktion kommt aber eine entscheidende Rolle für das Verständnis und die Interpretation eines Bildes/Textes/Artefaktes zu. Darüber hinaus erschweren fehlende Kenntnisse über das „produzierende“ Kind die Analyse des Materials und die Beschränkung auf ein Produkt sowie die Vernachlässigung des Entstehungsprozesses führen zu einem Verlust an Analysemöglichkeiten. Insofern plädieren Billmann-Mahecha und Drexler (2018), je nach Untersuchungsziel und nach der angestrebten Reichweite der Deutungen im Rahmen einer methodisch kontrollierten interpretativen Annäherung, für den Einbezug des Kontextes von Kinderzeichnungen, d.h. deren Entwicklungsgeschichte, situative Entstehungskontexte sowie familiäre und (sub-)kulturelle Lebenslagen. Im Einklang damit votiert Neuss (2014) für eine „kommunikative Kinderzeichnungsforschung“ – also der Notwendigkeit eines bildbezogenen Austausches mit dem Kind (siehe auch Uhlig, 2016a, 2016b).

### 3.5 *Triangulation*

Bei der Triangulation, verstanden als eine begründete Kombination von unterschiedlichen Daten, Methoden und Perspektiven, geht es je nach methodologischem Verständnis um die Absicherung von Ergebnissen, die wechselseitige Überprüfung des methodischen Vorgehens oder die mehrperspektivische Erschließung eines Gegenstandsbereichs (siehe allgemein Flick 2017; speziell zu Kindheitsforschung Kelle, 2001; Mey, 2003b).

Dabei scheint speziell die Forderung nach einer begründeten und aufeinander bezogenen Methodenwahl besonders hervorhebenswert: So werden innerhalb von ethnografischen Studien Beobachtungen und Interviews/Gespräche sowie Alltagsdokumente verwandt (z.B. Bollig, Honig & Nienhaus, 2016; Leser, 2017b; Machold, 2015), allerdings nicht immer systematisch, da der Forschungsprozess nur bedingt planbar ist. Andere Studien – etwa die längsschnittliche Untersuchung von Krappmann und Oswald (1995) zum „Alltag der Schulkinder“ – basieren auf Beobachtungen und Interviews. Darüber hinaus werden auch häufiger Fragebögen und Interviews kombiniert, wie beispielsweise in der seit 2010 vierjährig erscheinenden Word Vision Kinderstudie (World Vision Deutschland e.V., 2018).

Allgemein ist in der Kindheitsforschung in den letzten Jahren eine Zunahme von Studien zu verzeichnen, die mehr als zwei methodische Zugänge nutzen – eine Vorgehensweise mit der bereits Martha Muchow (1935/2012) in den 20er Jahren des letzten Jahrhunderts im Rahmen eines triangulativen Designs aus Gesprächen mit Kindern, Bearbeitungen von Stadtplänen, Aufsatzverfahren sowie standardisierten und freien Beobachtungen die kindliche

Stadt- und Weltaneignung rekonstruierte (Mey, 2015). Ein multiperspektivischer und -methodischer Zugang zu Kinderwelten findet sich auch in der Studie von Helga und Hartmut Zeiher (1994), die mit Tagesprotokollen, Gesprächen, Beobachtungen, ergänzt um Interviews mit den Eltern das soziale Leben von Großstadtkindern rekonstruierten. Auch die Arbeitsgruppe „Kindheit im Siegerland“ nutzte eine Fülle an Erhebungsmethoden, wie Foto- und Leitfadenterviews, Inventare (zu Spielzeugbestand), narrative Zeichnungen und „subjektive Landkarten“ (Behnken et al., 1991). Mittlerweile mehren sich solche triangulativen Studien, z.B. jene von Nentwig-Gesemann, Walther und Thedinga (2017), die anhand von teilnehmenden und videobasierten Beobachtungen, Mal-Interviews, Gruppendiskussionen und durch Kinder geleitete Rundgänge die Qualität von Kitas aus Kindersicht untersuchten. Gerarts (2015) setzte teilnehmende Beobachtungen, Gruppendiskussionen sowie Einzel- und Paarinterviews ein, um sich der familiären Erziehung aus Kindersicht zuzuwenden

#### **4 Abschließende Bemerkungen zur Methodologie der Kindheitsforschung**

Die Ausführungen zeigen, dass für die Erhebung der Sichtweise von Kindern Forschenden das gesamte sozialwissenschaftliche Methodenrepertoire zur Verfügung steht – und sich dabei zunehmend auch Methodenkombinationen finden. Dennoch werden Methodenpräferenzen deutlich, die wohl auch der Sozialisation der Forschenden zuzuschreiben sind. Insbesondere werden vor allem verbale – über Interviews gewonnene – Daten berücksichtigt, auch

wenn in der Kindheitsforschung seit jeher Beobachtungen und in jüngster Zeit auch visuelle Daten vermehrt Eingang finden. Hierbei könnten die in der Forschung vorgenommenen Rückgriffe auf Zeichnungen, Fotos – und der Einsatz von Video und Film – weiter systematisiert werden. Auch ließe sich die Frage von Objekten und Materialitäten gewinnbringend ausweiten und die Dingwelt (noch) systematischer untersuchen. Bei all den Überlegungen wäre die Wahl der Methoden aufgrund der „Eignung“ für das jeweilige Erkenntnisinteresse als Kriterium zu stellen statt der individuellen Vorlieben oder (wechselnden) wissenschaftlichen Gepflogenheiten und der jeweiligen Konjunkturen mit ihren „turns“ zu folgen.

Doch ungeachtet aller methodischen Expansionen stellen sich – wie in der zusammengetragenen Übersicht angedeutet und kursorisch diskutiert – einige grundsätzliche Fragen, auf die nun etwas systematischer eingegangen werden soll. Dazu wird zunächst auf die Frage der „Kindadäquatheit der Methodenanwendungen“ eingegangen (Abschnitt 4.1), um dann darauf aufbauend die „Frage nach Forschung „aus der Perspektive von Kindern“ (Abschnitt 4.2) zu behandeln.

#### *4.1 Zur Frage der Kindadäquatheit von Methodenanwendungen*

Mit der in dieser Darstellung vorgenommenen Sichtung von ausgewählten Verfahren sollte auch einigen landläufigen Vorurteilen begegnet werden, so etwa: Können Kinder überhaupt interviewt werden? Können Kinder überhaupt erzählen? etc. Trotz der zunehmenden Forschung und Literatur zu dieser Thematik begegnet man nach wie vor (großen) Zweifeln und dies, wie eigene Erfah-

rungen zeigen, sowohl bei Noviz\*innen, etwa Studierenden, die ihre Qualifikationsarbeiten schreiben, als auch bei erfahrenden pädagogischen Fachkräften aus der Kita-Praxis. Aber auch unter Kindheitsforschenden werden solche Fragen teilweise virulent diskutiert, was einmal mehr das Vorhandensein spezifischer Vorannahmen über Kinder – was sie können und vor allem was sie nicht können – verdeutlicht und einen Einfluss auf die Wahl der Methode hat. So wird beispielsweise argumentiert, dass Kinder keine (ausreichende) Erzählkompetenz besitzen und keine Raum-Zeit-Konfigurationen erkennen würden. Auch sei ihnen die Unterscheidung zwischen Realitäts- und Irrealitätsebenen (Fiktionen) unmöglich und sie seien leichter zu manipulieren als Erwachsene. Darüber hinaus wird Kindern ein Mangel an Kontextwissen zugeschrieben, was ein Ansprechen als „Biograf\*innen“ ihrer Lebensgeschichte erschwert bzw. gänzlich verhindert (siehe auch Fuhs, 2012). Solche, den Alltag häufig dominierenden Bilder von Kindern dürfen keinen unreflektierten Eingang in Kindheitsforschung erhalten, da sie letztlich auf für die Erwachsenenkommunikation gültigen Standards gründen, die eine Berücksichtigung der spezifischen Darstellungs- und Kommunikationsformen von Kindern außenvorlassen. Dies stellt eine besondere Herausforderung dar, da Forschende immer auch Erwachsene sind, und dies in ihrer Forschungstätigkeit als auch in ihrem Alltag. In der Konsequenz bedarf Kindheitsforschung von Beginn an kontinuierlicher Reflexion der Vorurteile, damit sie nicht lediglich (vermeintliches) Alltagswissen reproduziert und darüber hinausreichende Erkenntnisse verhindert (siehe auch Heinzl, 2012d).

Ein anschauliches Beispiel für diese Problematik liefert Franz Breuer (2001) im Rahmen seiner Studie zu sportiven Kinderkultu-

ren: In den Vorüberlegungen zu seiner Studie war er von einer „tendenziellen 'Einschüchterung' der Kinder im Kontakt mit ihnen unbekanntem Erwachsenen“ (a.a.O., S. 21) ausgegangen und hatte entsprechend einige methodische Vorkehrungen getroffen. So wurde der Terminus „Interview“ vermieden und „kleine, unscheinbare Aufnahmegeräte“ eingesetzt usw., um die kindliche „Rede-Bereitschaft“ nicht durch große Technik zu beeinträchtigen. Dass dieses „kindangemessene“ Vorgehen seine Wirkung verfehlte, zeigt sich daran, dass die Kinder von selbst aus den Terminus „Interview“ verwendeten und eine hohe Nachfrage an der Teilnahme bestand und sie enttäuscht darüber waren, dass „kein 'richtiges' bzw. großes Mikrofon verwendet wurde“ (a.a.O.).

Das Beispiel verdeutlicht die Unmöglichkeit einer eindeutigen Definition von „Kindadäquatheit“ einer Methode. Vielmehr beinhaltet eine Beurteilung als kindangemessen bereits Vorstellungen über Kinder und Kindsein. Somit kommt der Konstruktion nicht erst bei der Auswertung von Datenmaterial eine Bedeutung zu, sondern bereits in der Erhebungssituation (und sicherlich auch schon zum Zeitpunkt der Zuspitzung der Forschungsfrage). Oberstes Ziel sollte es daher sein, die Forschungssituationen von Beginn an offen zu gestalten und so auszurichten, dass Kinder sie (mit-)gestalten können. Eine unabdingbare Voraussetzung dafür ist, sich den Besonderheiten von Darstellungs- und Artikulationsformen von Kindern gewahr zu sein und diese produktiv einzusetzen, hinsichtlich der zeitlichen/örtlichen Gestaltung als auch sprachlichen/non-verbalen/darstellerisch-kreativen Explorationsmöglichkeiten der Kinder.

Eine Möglichkeit, den Erfahrungen und Bedürfnissen von Kinder im Forschungsprozess gerecht zu werden, sehen Wöhrer und Kol-

leginnen (2017) in der partizipativen Aktionsforschung. Allerdings sind bei diesem Ansatz, bei dem Kinder und Jugendliche als Co-Forschende selbst Forschungsfragen generieren und Daten erheben, einige grundsätzliche Herangehensweisen zu präzisieren. So gilt es genauer zu reflektieren, welche Rolle den erwachsenen Forschenden im Prozess zukommt, wie das Vorgehen vor dem Hintergrund von Grundprinzipien/Standards zu legitimieren und wie damit umzugehen ist, dass es bei der Auswertung dann doch um die Beforschung und nicht das miteinander forschen geht (Wöhler, 2017, S. 27ff; Wöhler, Arztmann, Winterssteller, Harrasser & Schneider, 2017, S. 1ff).

#### 4.2 *Zur Frage nach Forschung „aus der Perspektive von Kindern“*

Aber selbst bei der Umsetzung von Studien als partizipative Forschung stellt sich wie für die gesamte Kindheitsforschung die Frage, wieweit Aussagen von Erwachsenen über Kinder und Kindheit überhaupt Aussagen aus der Perspektive von Kindern sind/sein können oder eben nur von erwachsenen Forschenden getroffene Aussagen über Kinder. Eine angemessene Beantwortung dieser Frage stellt das Bezogensein von erwachsenen Forschenden und beforschten Kindern sowohl bei der Konstruktion von Kinderwelten als auch bei der Gestaltung von Forschungssituationen in den Mittelpunkt. So wird in der Kindheitsforschung – verstanden als über Erwachsene vermittelte, (vor-)strukturierte und hergestellte Forschung (Fuhs, 1999) – die Rolle der das methodische Vorgehen auswählenden und anbietenden Forschenden zu einem ebenso be-

deutsamen Gegenstand der Kindheitsforschung wie das „untersuchte“ Kind selbst: Kindheit, so Michael Honig (1999a, 1999b) deziert, kann nur als „Konstrukt generationaler Verhältnisse“ betrachtet und verstanden werden (siehe dazu auch Eckermann, 2017; Eckermann, Heinzl & Kreher, 2016).

Bleibt eine Betrachtung der generationalen Herstellungsmuster unberücksichtigt, werden zur Beurteilung kindlicher Perspektiven Vergleichshorizonte hinzugezogen, die notwendig nur zu Aussagen über Kinder führen. Zwei hier relevante Eckpunkte sind, entweder (a) Kindheit allein aus der eigenen Erwachsenenperspektive zu fassen und/oder (b) Kindheit via Kontrastierung zu eigenen Kindheitserinnerungen/dem eigenen Kind-Gewesensein zu rekonstruieren.

Zu (a): Kindheit „allein“ aus der Erwachsenenperspektive zu beschreiben, läuft Gefahr, am Ende eine defizitäre Sicht auf Kinder und Kindheit(en) vorzulegen. Hülst (2012, S. 65) diagnostiziert, dass „ein großer Teil des von Erwachsenen den Kindern entgegengebrachten Unverständnis auf deren allzu rigidem Festhalten an erwachsenzentrierten Kommunikationsgewohnheiten und Normalitätsunterstellungen zurückzuführen ist“. Die innerhalb der Neuen Kindheitsforschung unter Rekurs auf Qvortrup (1994) bevorzugte Rhetorik von Kindern als Seiende denn als werdende hilft nur bedingt weiter. Denn diese Distinktion ist bei einer – nicht selten zu beobachtenden – Hypertrophierung ihrerseits nicht unproblematisch. Mit einer solchen Perspektive bzw. einem solchen Vergleichshorizont wird erst gar nicht gefragt bzw. lässt sich methodologisch nicht ableiten, ob kindliche Welt- und Selbstsichten eine – zu rekonstruierende – Eigenlogik aufweisen bzw. von kindlichen

Repräsentationsformen auszugehen ist, die ganz anders beschaffen sind als die von Erwachsenen (vgl. Scholz, 1994).

Zu (b): Eine Beschreibung der Perspektive von Kindern vor dem Hintergrund der eigenen Kindheit gestaltet sich ebenso schwierig, denn es ist mitnichten von „treu bewahrten Erinnerungen an die eigene Jugend und Kindheit“ (Bernfeld 1922/2010, S. 5) auszugehen. Vielmehr ist anzuerkennen, dass „Denk- und Verhaltensformen früherer Stufen den Erwachsenen kaum noch erinnerbar sind“ (Oswald & Krappmann, 1991, S. 355). Aber selbst, wenn dies möglich wäre, würde missachtet, dass die damalige Kindheit der Erwachsenen von der „Kindheit heute“ verschieden ist und Aussagen über die jeweilige Kinder-Generation letztlich Projektionen der ehemals-Kinder-Generation sind.

Beide Vergleichshorizonte lassen verständlich werden, dass eine Forschung „aus der Perspektive der Kinder“ ihre Grenzen hat, wenn die Sichtweisen der Kinder allein vom adultistischen Standpunkt aus getroffen werden. Vielmehr muss Kindheitsforschung konsequent als reflektierende und generational ausgerichtete Forschung gedacht werden, die das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern sowie die gemeinsame Herstellung von generationaler Ordnung zum Ausgangspunkt ihrer Rekonstruktionen nimmt. Entsprechend wird auch in den Diskussionen um „agency and childhood“ akzentuiert, dass Kinder und Kindheiten immer in Relation zu Erwachsenen und Erwachsenenheit gedacht werden und sich bei der Konzeptualisierung von „kindlicher Akteurschaft“ einschreiben müssen (Eßer et al., 2016; Kayser & Betz, 2013)

## 5 Schlussbemerkung

Vor diesem Hintergrund besteht Konsens, dass Forschung mit Kindern nicht auf einer naiv realistischen Haltung beruhen kann, die unterstellt, dass wir – die erwachsenen Forschenden – „wirklich“ die Perspektive von Kindern einnehmen, mit den „Augen der Kinder“ deren Welt betrachten und mit der „Stimme der Kinder“ sprechen könnten. Vielmehr sollte es um eine Verdeutlichung davon gehen, „wer spricht“. Nur dann können wir als Forschende davon ausgehen, den Kindern eine Stimme zu geben – nicht mehr, aber auch nicht weniger. D.h. Kindheitsforschende haben sich der hier in dem Beitrag verhandelten, grundsätzlichen, Schwierigkeit zu stellen: dass (mitforschende) Kinder eben Kinder und (forschende) Erwachsene eben Erwachsene sind – mit ihrer jeweiligen Perspektivität, Subjektivität, Sozialität und Kulturalität.

Dies für das Forschungshandeln (ob nun von Forschung *über* oder *von* oder *mit* Kindern gesprochen wird) ausreichend zu reflektieren, scheint ein ebenso notwendiges und fruchtbares Unternehmen wie die Bemühungen, die Methoden der Sozialforschung (vor allem jenen die sich der Rekonstruktion der „Sicht des Subjekts“ verpflichtet fühlen) für den Untersuchungsgegenstand Kind/Kindheit weiter zu entwickeln und „anzupassen“.

Damit wäre auch verbunden, dass die Kindheitsforschenden – über ihr eigenes Feld hinaus – sich an allgemeinen Debatten der (qualitativen) Forschung sichtbarer beteiligen. Die in der Kindheitsforschung zentralen Fragen nach der Gestaltung von Forschungssituationen – sei es mit Blick auf die Methodenanwendung; aber auch die Frage von Fremdverstehen, die sich in diesem Feld in der Prämisse „Forschung aus der Perspektive von Kindern“ verdichten –

würden erlauben, sich generell an den Diskussionen um Methoden und Methodologie zu beteiligen.

Die Kindheitsforschung kann hier einen wichtigen konzeptuellen Beitrag leisten, denn sie verliert zunehmend das Fragezeichen, wie an den Beiträgen von Dirk Hülst deutlich wird. Hülst hat seinen Artikel im Band *Methoden der Kindheitsforschung* aus dem Jahr 2000 noch mit *Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich?* überschrieben, zwölf Jahre später seine überarbeitete Fassung mit *Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern* betitelt. Neben aller kosmetischen Änderung kündigt dies auch von einer gestiegenen Souveränität und auch besseren Basis, von der aus heute Kindheitsforschung betrieben wird. Wissend, dass das „?“ von 2000 irgendwann wieder auftaucht – angesichts des Konstruktionscharakters von Forschung und seinen Forschungsgegenständen und damit eben der Relativität der „kindangemessenen“ Methoden – und d.h. der Relativität der angemessenen (zeitgebundenen) Konzeptualisierung vom Forschungsgegenstand Kind(heit).

## Literatur

- Alanen, L. (2000). Childhood as Generational Condition. Towards a relational theory of childhood. In: *Research in Childhood: Sociology, Culture and History* (S.11-30). Denmark: University of Southern Denmark.
- Audehm, K., Corsten, M., Frei, P. & Hauenschild, K. (2018). Ethnografie des Unterrichts mit Hilfe von Videodaten. In C. Moritz & M. Corsten (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Videoanalyse* (S.503-520). Wiesbaden: Springer VS.
- Bamler, V., Werner, J. & Wustermann, C. (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung: Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim: Juventa.
- Beck, G. & Scholz, G. (2000). Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.147-170). Weinheim: Juventa.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (Hrsg.). (2001). *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Behnken, I., Leppin, E., Lutz, M., Pasquale, J., Wojtkowiak, A. & Zinnecker, J. (1991). *Methoden Manuale. Materialien (Fallstudien zur Modernisierung von Kindheit) aus dem Projekt „Kindheit im Siegerland“*, Nr. 2.
- Beck, G. & Scholz, G. (2012). Die Schule als Beobachtungsfeld. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S.85-114). Wiesbaden: Springer VS.
- Bernfeld, S. (1978 [1931]). *Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern*. Frankfurt/M.: päd.-extra. (Original veröffentlicht 1931).
- Billmann-Mahecha, E. (2001). Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter - ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren. In G. Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven*. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1, 12-18. Verfügbar über: <http://hdl.handle.net/20.500.11780/923> [Zugriff: 15.06.2018]
- Billmann-Mahecha E. & Drexler H. (2018). Auswertung von Zeichnungen als qualitatives Verfahren in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck

- (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2., akt. u. erw. Aufl.). Heidelberg: Springer Reference Psychologie. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5\\_53-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_53-1)
- Bollig, S., Honig, M.-S. & Mohn, B. (2015). *Betreuungsalltag als Lernkontext*. Berlin: Dohrmann Verlag.
- Bollig, S., Honig, M.-S. & Nienhaus, S. (2016). *Vielfalt betreuer Kindheiten. Ethnographische Fallstudien zu den Bildungs- und Betreuungsarrangements 2-4jähriger Kinder*. Verfügbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12305/pdf/Bollig\\_Honig\\_Nienhaus\\_2016\\_Vielfalt\\_betreuer\\_Kindheiten.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12305/pdf/Bollig_Honig_Nienhaus_2016_Vielfalt_betreuer_Kindheiten.pdf) [Zugriff: 25.07.2018]
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Breidenstein, G. & Prengel, A. (Hrsg.). (2005). *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?*. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, F. (2001). Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten. In G. Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven*. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1, 19-23. Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/20.500.11780/923> [Zugriff: 15.06.2018]
- Breuer, F. (2005). Konstruktion des Forschungsobjekts durch den methodischen Zugriff. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S.57-102). Köln: KSV.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Corsaro, W. A. (2010). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Deinert, A. (2010). „Willst du eigentlich ma wissen, ob ich ein Auto hab?“ – Qualitative Interviews mit Vier- und Fünfjährigen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 11, 131-152
- Deutsch, W. (2001). Aus dem Kinderzimmer in die Wissenschaft. Entwicklungspsychologische Tagebuchstudien. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S.340-351). Seelze-Velber: Kallmeyer.

- Eckermann, T. (2017). Kindheitskonstrukteure auf frischer Tat ertappen? – Ein kindheitssoziologischer Selbstversuch. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in soziologischer Forschung und Theoriebildung* (S.55-72). Weinheim: Beltz Juventa.
- Eckermann, T. & Heinzl, F. (2018). Kindheitsforschung – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-) Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte* (S.251-272). Wiesbaden: Springer VS.
- Eckermann, T., Heinzl, F. & Kreher, S. (2016). Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung - Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern und ihren Beobachterinnen und Beobachtern. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9(2), 88-101.
- Eunicke, N. (2018). Biografie und Kindheit. In L. Helma, M. Schiebel & E. Tuidter (Hrsg.), *Handbuch Biografieforschung* (S.293-302). Wiesbaden: Springer VS.
- Eßer, F. (2009). *Kinderwelten – Gegenwelten? Pädagogische Impulse aus der neuen Kindheitsforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eßer, F. (2010). Imaginationen kindlicher Selbsttätigkeit in pädagogischen Entwürfen um 1900. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5(3), 283-294.
- Eßer, F., Baader, M., Betz, T. & Hungerland, B. (Hrsg.). (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood. New Perspectives in Childhood Studies*. London: Routledge.
- Flick, U. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2. erw. und akt. Aufl.). Heidelberg: Springer Reference Psychologie. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5\\_30-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_30-1).
- Fuhs, B. (1999). Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S.153-161). Weinheim: Juventa.

- Fuhs, B. (2010). *Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Fuhs, B. (2012). Kinder in qualitativen Interviews – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S.80-103). Weinheim: Juventa.
- Fuhs, B. & Schneider, S. (2012). Normalisierungsvorstellungen und Adultismus als Problem für die erzählerische Erschließung frühkindlicher Lebenswelten, *Frühe Bildung*, 1(3), 125-130. DOI: <https://econtent.hogrefe.com/doi/abs/10.1026/2191-9186/a000044>
- Geertz, C. (1991). Dichte Beschreibung. Bemerkung zu einer deutenden Theorie der Kultur. In ders., *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme* (2. Aufl., S.7-43). Frankfurt/M.: Suhrkamp. (Original veröffentlicht 1973).
- Gerarts, K. (2015). *Familiäre Erziehung aus Kindersicht. Eine qualitative Studie unter Berücksichtigung von Macht in der generationalen Ordnung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2006). *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heinzel, F. (Hrsg.). (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa.
- Heinzel, F. (Hrsg.). (2012a). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Heinzel, F. (2012b). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S.22-35). Weinheim: Juventa.
- Heinzel, F. (2012c). Gruppendiskussionen und Kreisgespräch. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S.104-115). Weinheim: Juventa.

- Heinzel, F. (2012d). Der Blick auf Kinder. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (S.173-188). Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, F., Kränzl-Nagel, R. & Mierendorff, J. (2012). Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 11 (1), 9-37.
- Heise, N. & Schmidt, J.-H. (2014). Ethik der Online-Forschung. In M. Welker, M. Taddicken, J.-H. Schmidt, N. Jakob (Hrsg.), *Handbuch Online-Forschung* (S.519-539). Köln: Herbert von Halem.
- Honig, M.-S. (1999a). *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Honig, M.-S. (1999b). Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S.33-50). Weinheim: Juventa.
- Honig, M.-S. (Hrsg.). (2009). *Ordnungen der Kindheit: Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (Hrsg.). (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hoppe-Graff, S. (1989). Die Tagebuchaufzeichnung: Plädoyer für eine vergessene Form der Längsschnittbeobachtung. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S.233-251). Berlin: Springer.
- Hoppe-Graff, S. (1998). Tagebücher, Gespräche und Erzählungen: Zugänge zum Verstehen von Kindern und Jugendlichen. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S.261-294). Bern: Huber.
- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M. & Schneider, K. (2012). Videografien als Beobachtungsmethode – am Beispiel eines Feldforschungsprojektes zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S.134-153). Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3, 91-103.

- Hülst, D. (2000). Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.37-55). Weinheim: Juventa.
- Hülst, D. (2012). Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S.52-77). Weinheim: Beltz Juventa.
- James, A. (2007). Ethnography in the Study of Children and Childhood. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of Ethnography* (S.246-257). London u. a.: Sage.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Kayser, L. & Betz, T. (2013). *Kinder als Akteure – Agency und Kindheit. Bericht über die Jahrestagung der Sektion Soziologie der Kindheit der Deutschen Gesellschaft für Soziologie „Kinder als Akteure – Agency und Kindheit“, 26.-28. September 2013 an der Stiftung Universität Hildesheim*. Verfügbar unter: [https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Erziehungswissenschaft/documents/Mitarbeiter/raithelhuber/Kayser.\\_Betz.\\_Tagungsbericht\\_Hildesheim\\_KinderalsAkteure.\\_2013.pdf](https://www.uni-salzburg.at/fileadmin/multimedia/Erziehungswissenschaft/documents/Mitarbeiter/raithelhuber/Kayser._Betz._Tagungsbericht_Hildesheim_KinderalsAkteure._2013.pdf) [Zugriff: 29.07.2018]
- Kelle, H. (2010). Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl., S.101-118). Weinheim: Juventa.
- Kelle, H. (2018). Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S.38-52). Weinheim: Beltz Juventa.
- Klundt, M. (2013). Kinder- und Jugendöffentlichkeit: Entstehung, Implikationen und Rahmenbedingungen einer kindheitswissenschaftlichen Kategorie. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 37 (3/4), 29-51.

- Kolbe, F.-U., Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S. & Rabenstein, K. (Hrsg.). (2009). *Ganztagschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: VS.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S. & Ziems, C. (2009). *Selektion und Schulkarriere. Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). (2002). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (2. Aufl.)*. Wiesbaden: VS.
- Krüger, H.-H., Köhler, S., Zschach, M. & Pfaff, N. (2008). *Kinder und ihre Peers. Freundschaftsbeziehungen und schulische Bildungsbiographien*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kuhn, P. (2003). Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild - Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(1), Art. 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-4.1.750>
- Lampert, C. (2000). Spannung, Spiel und Schokolade – Aspekte qualitativer Forschungsmethoden mit Vorschulkindern am Beispiel einer Untersuchung zum Verständnis von Fernsehwerbung. In I. Paus-Haase & B. Schorb (Hrsg.), *Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden: ein Arbeitsbuch* (S.115-130). Erlangen: KoPäd Verlag.
- Lerner, R.M. (1982). Children and adolescents as producers of their own development. *Developmental Review*, 2(4), 342-370. DOI: [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(82\)90018-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(82)90018-1)
- Leser, I. (Hrsg.). (2017a). *Erzählte Kindheiten. Von der Skeptischen Generation bis zur Generation Fragezeichen*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

- Leser, I. (2017b). *Die Grundschule aus der Sicht von Kindern mit Migrationshintergrund. Eine Mehrebenenanalyse*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Lüders, C. (2000). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E.v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.384-401). Hamburg: Rowohlt.
- Machold, C. (2015). *Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, G. (2000). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktion. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1, 135-151.
- Mey, G. (2003a). Zugänge zur kindlichen Perspektive: Methoden der Kindheitsforschung (Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2003-1). Verfügbar unter: <http://hdl.handle.net/20.500.11780/917> [Zugriff: 30.03.2018]
- Mey, G. (2003b). Qualitative Forschung: Überlegungen zur Forschungsprogrammatisierung und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (3. erw. Aufl., S.715-756). Bern: Huber.
- Mey, G. (Hrsg.). (2005a). *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie*. Köln: Kölner Studien Verlag.
- Mey, G. (2013). „Aus der Perspektive der Kinder“: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie & Gesellschaftskritik*, 37(3/4), 53-71.
- Mey, G. (2015). Muchow's Methodological Heritage: Pioneering Qualitative Research. In G. Mey & H. Günther (Hrsg.), *The Life Space of the Urban Child. Perspectives on Martha Muchow's Classic Study* (S.235-249). Brunswick: Transaction Publisher.
- Mey, G. (2016). Martha Muchow's Research on Children's Life Space-A classic study on childhood in the light of the present. In F. Esser, M. Baader, T. Betz & B. Hungerland (Hrsg.), *Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies* (S.150-164). London: Routledge.

- Mey, G. (2018a). Entwicklungspsychologie der Kindheit und New Childhood Studies als Forschung "aus der Perspektive von Kindern": Ansätze, Abgrenzungen, Annäherungen. In A. Kleeberg-Niepage & S. Rademacher (Hrsg.), *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik. (Inter-) Disziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte* (S.227-250). Wiesbaden: Springer VS.
- Mey, G. (2018b). Martha Muchow & Hans Heinrich Muchow: Der Lebensraum des Großstadtkindes (1935). In H. E. Lück, R. Miller & G. Sewz (Hrsg.), *Klassiker der Psychologie. Die bedeutenden Werke: Entstehung, Inhalt und Wirkung* (2. akt. und erw. Auflage, S.176-186). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mey, G. & Mruck, K. (2018). Qualitative Interviews in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2., akt. u. erw. Auflage). Heidelberg: Springer Reference Psychologie. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5\\_33-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_33-1).
- Mey, G. & Wenglorz, M. (2005). Einzelfallstudien in der Entwicklungspsychologie. In G. Mey (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie* (S.497-514). Köln: Kölner Studien Verlag.
- Mohn, E. (2002). *Filming Culture. Spielarten des Dokumentierens nach der Repräsentationskrise*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Muchow, M. & Muchow, H. H. (2012 [1935]). *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (Neuausgabe herausgegeben von I. Behnken und M.-S. Honig). Weinheim: Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2014). Gruppeninterviews. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S.273-285). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2017). Interaktive Abstimmung in Essenssituationen – Videobasierte Dokumentarische Interaktionsanalyse in der Krippe. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S.53-82). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Thedinga, M. (2017). *Kita-Qualität aus Kindersicht. Eine Studie des DESIS-Instituts im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung*. Verfügbar unter: <https://www.qualitaet-vor-ort.org/wp->

content/uploads/2017/07/2017\_07\_27\_QuaKi\_Abschlussbericht.pdf  
[Zugriff: 25.07.2018]

- Neuss, N. (2014). Kinderzeichnungen in der medienpädagogischen Forschung. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S.247-258). Wiesbaden: Springer VS.
- Oswald, H. & Krappmann, L. (1991). Kinder. In U. Flick, E. v. Kardorff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (S.355-358). München: Beltz/PVU.
- Piaget, J. (1999 [1926]). *Das Weltbild des Kindes* (6. Aufl.). München: dtv [Klett-Cotta].
- Preyer, W. (1923 [1882]). *Die Seele des Kindes. Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren* (9. Aufl.). Leipzig: Griebens.
- Qvortrup, J. (1994). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M.-S. & Valentine, G. (Hrsg.). (2011). *The Palgrave handbook of childhood studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Richter, H.-G. (2001). Lebensgeschichte und Kinderzeichnung. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S.666-685). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Roeder, C. (Hrsg.). (2014). *Topografien der Kindheit*. Bielefeld: transcript.
- Roux, S. (2002). *Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten*. Weinheim: Juventa.
- Scholz, G. (1994). *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Scholz, G. (2003). Von der Erforschung der eigenen Kinder zur Neuen Kindheitsforschung. *Online Zeitschrift Grundschulforschung*, 6.
- Scholz, G. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S.116-133). Weinheim: Juventa.
- Schröder, R., Houben, D. & Traub, A. (1993). Kinderfreundliches Wohnen. Interviewstreifzüge mit Kindern. In D. Görlitz, H. J. Harloff, J. Valsiner, B. Hinding, G. Mey, U. Ritterfeld & R. Schröder (Hrsg.), *Entwick-*

- lungsbedingungen von Kindern in der Stadt. Praxisbeiträge der Herten-Tagung* (S.272-280). Berlin/Herten: Stadtverwaltung Herten.
- Schulz, M. (2014). Ethnografische Beobachtung. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S.225-235). Wiesbaden: Springer VS.
- Schulz, M. & Cloos, P. (2011). Kindliche Bildungsprozesse beobachten. Ethnografie einer professionellen Praxis in Kindertageseinrichtungen. *neue praxis (np). Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 41, (2), S.125–143.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13, 283-293.
- Schmid, P. (2001). Vätertagebücher des ausgehenden 18. Jahrhunderts. Zu den Anfängen der empirischen Erforschung von Säuglingen und Kleinkindern. In I. Behnken & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S.325-339). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Stenger, U., Dietrich, C. & Deckert-Peaceman, H. (2010). *Einführung in die Kindheitsforschung*. Darmstadt: WBG.
- Stern, C. & Stern, W. (1965 [1907]). *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt: WBG.
- Tervooren, A. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim: Juventa.
- Thiel, T. (2001). Vom direkten Umgang mit Objekten zur Reflexion auf die Aktionen. In S. Hoppe-Graff & A. Rümmele (Hrsg.), *Entwicklung als Strukturgenese* (S.123-155). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: Springer VS.
- Uhlig, B. (2016a). Die narrativen Dimensionen des kindlichen Bildkonzeptes. In G. Lieber & B. Uhlig (Hrsg.), *Narration. Transdisziplinäre Wege zur Kunstdidaktik* (S.175-187). München: kopaed.
- Uhlig, B. (2016b). Vom Anfang der Bilder. Bildgespräche mit Kindern. In A. Glas, U. Heinen, G. Lieber, M. Miller, H. Sowa & B. Uhlig (Hrsg.), *Sprechende Bilder – Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*, Bd. 3 der Reihe IMAGO. Kunst-Pädagogik-Didaktik (S.271-292). München: kopaed.

- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz. Juventa.
- Weltzien, D. (2009). Dialoggestützte Interviews mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen. Methode und empirische Ergebnisse. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Harderlin (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik Band 2* (S.69-100). Freiburg: FEL.
- Westphal, K. (2016). Medien/Räume\_ Lebenswelten von Kindern. In R. Braches-Chyrek & C. Röhner (Hrsg.), *Kindheit und Raum* (S.299-314). Opladen: Barbara Budrich.
- Wöhler, V. (2017). Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen. In V. Wöhler, D. Arztmann, T. Wintersteller, D. Harrasser & K. Schneider (2017) (Hrsg.), *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen. Liebesorten und anderen Forschungsdingen* (S.27-48). Wiesbaden: Springer VS.
- Wöhler, V., Arztmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (2017). Einleitung. In V. Wöhler, D. Arztmann, T. Wintersteller, D. Harrasser & K. Schneider (Hrsg.), *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen. Liebesorten und anderen Forschungsdingen* (S.1-26). Wiesbaden: Springer VS.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). (2018). *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim: Beltz.
- Wyness, M. (2006): *Childhood and Society. An Introduction to the Sociology of Childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- Zeiger, H. & Zeiger, H. J. (1994). *Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern*. Weinheim: Juventa.
- Zinnecker, J. (1999). Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kindheitsforschung. Über die Verbindung von Kindheits- und Methodendiskurs in der neuen Kindheitsforschung zu Beginn und am Ende des 20. Jahrhunderts. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S.69-80). Weinheim: Juventa.



# **Schule und Lernen aus der Perspektive der Kinder. Konzeptuelle und methodische Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung**

*Kludia Schultheis*

## **1 Einführung**

In diesem Beitrag stellen wir mit der Pädagogischen Kinderforschung einen Ansatz zum Forschen mit und über Kinder vor, der auf genuin pädagogische Fragestellungen fokussiert (vgl. Schultheis & Hiebl 2016). Im Gegensatz zur soziologisch und sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung, die Kindheit und Kindsein im gesellschaftlichen Kontext untersucht, geht es der Pädagogischen Kinderforschung um die Erforschung kindlicher Lernprozesse und Erfahrungsbildung im Zusammenhang von pädagogischem Handeln. Im Mittelpunkt steht dabei die Perspektive der Kinder, die mit Hilfe bewährter und neu zu entwickelnder qualitativer Forschungsmethoden untersucht wird.

## **2 Ziele der Pädagogischen Kinderforschung**

Den Kindern eine Stimme in der erziehungswissenschaftlichen Forschung zu geben und aus den Erkenntnissen für die pädagogische

sche Praxis zu lernen, ist ein wesentliches Ziel der Pädagogischen Kinderforschung (vgl. Schultheis 2016). Wir verfügen inzwischen über eine große Menge an Daten aus großen Studien wie PISA, TIMSS, PIRLS, World Vision und vielen anderen. Dieses Datenmaterial ist jedoch nur beschränkt ergiebig im Hinblick auf das Verstehen, die Denk- und Wahrnehmungsmuster der Kinder, ihre Stimmungen, Gefühle und leibliche Befindlichkeit.

Die *Pädagogische Kinderforschung* betrachtet Kinder als Experten ihrer Lernerfahrungen und schreibt ihnen eine aktive Rolle im Forschungsprozess zu. Dieser erfordert es, die Kinder zum Kommunizieren über ihre Erfahrung zu bringen und die Forschenden an ihren subjektiven Perspektiven, ihren Gedanken, Meinungen, Bedürfnissen, Wünschen und Phantasien teilhaben zu lassen. So können die kindlichen Lernerfahrungen und Lernprozesse in der Schule und der Familie, sowie im weiteren Sinn in der Lebenswelt der Kinder untersucht werden. Dies umfasst auch Lerngelegenheiten in pädagogischen Settings, die durch andere Institutionen wie z.B. Vereine, Musikschulen, Nachhilfeinstitute oder durch für Kinder konzipierte Lernorte wie z.B. Science Centers offeriert werden. Formelle und informelle Lehr- und Lernprozesse finden sich in Familien, Schulen, sozialen Institutionen und unter dem Einfluss der Medien.

Der Pädagogischen Kinderforschung geht es insbesondere um die Bereiche des *kindlichen Erlebens*, die von der leiblichen Erfahrung bestimmt sind, die leibliche Befindlichkeit und das eigenleibliche Spüren betreffen (vgl. Schultheis 1998; 2004). Hier erweist sich der Zugriff durch die Forschung bislang als schwierig und ist auf die Entwicklung neuer und kreativer Forschungsmethoden angewiesen,

die den Kindern dabei unterstützen, uns ihre Innensicht auf das, was bei der Erziehung geschieht, zu vermitteln. Die Pädagogische Kinderforschung stellt hierzu nicht nur die theoretischen Grundlagen bereit, sondern entwickelt und erprobt innovative methodologische Ansätze durch die *multimodale Kombination* qualitativer Methoden (vgl. Schultheis & Hiebl 2016, S. 64ff.).

### **3 Theoretische Grundannahmen der Pädagogischen Kinderforschung**

#### *3.1 Anthropologisch-pädagogische Perspektive*

Die Pädagogische Kinderforschung versteht die Lernfähigkeit des Kindes, aber auch die Notwendigkeit für Lernen und Erziehung als anthropologische Grundtatsachen. Kindheit aus pädagogischer Perspektive ist untrennbar mit Erziehung verbunden, oder anders gesagt: Lernen und Erziehung sind zentrale Aspekte des kindlichen Lebens. Das bedeutet, dass Erziehung nicht auf Familie und Schule beschränkt ist, sondern auch in indirekter Weise zum Tragen kommt, z.B. durch die Auswahl von Spielzeug und Spielgelegenheiten, durch die Gestaltung von Lernumgebungen oder durch Medien (vgl. Schultheis 1998).

Mit ihrer anthropologischen Grundlegung geht die Pädagogische Kinderforschung davon aus, dass sich Kinder in der Entwicklung befinden und dass dies die natürliche Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern generiert. Darüber hinaus hat die pädagogische Perspektive auf das Kind zwei Dimensionen: Pädagogisches Han-

deln findet zwar in der Gegenwart statt. Dennoch hat es nicht nur die gegenwärtige Situation der Kinder im Blick, sondern zielt auch auf die Zukunft der Kinder.

Die anthropologische Natur der Erziehung bedingt die Relation zur Ethik. Pädagogisches Handeln ist *intentional*; es zielt auf das Lernen des Kindes. Für die pädagogische Reflexion bedeutet das, die Ziele, Normen und Limitationen des pädagogischen Handelns zu berücksichtigen. Fragen der Verantwortlichkeit, der Zumutbarkeit des pädagogischen Handelns und des kindlichen Wohlergehens können nicht ausgeblendet werden. Die Pädagogische Kinderforschung anerkennt die grundlegende Normativität des pädagogischen Handelns. Dies konstituiert einen Unterschied zur soziologischen Kindheitsforschung, die im Wesentlichen davon ausgeht, dass die Differenz von Kindern und Erwachsenen ein soziales Konstrukt und damit nicht auf die Entwicklungsatsache zurückzuführen ist.

Die pädagogische Perspektive bedeutet, dass Kinder erst die Kompetenzen erwerben müssen, die ihnen ermöglichen, ihr Leben selbständig zu führen und die richtigen Entscheidungen zu treffen. Erziehung beginnt somit bereits mit der Geburt und ist mit der Pflege und Sorge für das Kind untrennbar verknüpft (vgl. Schultheis 2008). Dabei schreibt moderne Erziehung den Kindern eine relative soziale Autonomie sowie Handlungs- und Entscheidungskompetenz zu. Diese sind jedoch *relativ zum Entwicklungsstand* des Kindes zu sehen. Es besteht ein Unterschied darin, wie sich dreijährige oder zehnjährige Kinder diskursiv und argumentativ mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Kinder können überfordert

sein oder nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, in Situationen angemessen zu handeln oder zu entscheiden. Vor diesem Hintergrund kann das pädagogische Handeln auch Limitationen für die kindliche Autonomie setzen, die auf Schutz oder Stärkung der Resilienz des Kindes zielen. Tangiert ist hier die pädagogische Ethik, die pädagogisches Handeln letztlich an der Frage der Zumutbarkeit orientieren muss (vgl. Prange 2010).

### *3.2 Operative Pädagogik: Der Zusammenhang von Lernen und Zeigen in der Erziehung*

Dass Kinder lernen ist mit Klaus Pranges Worten „unausweichlich“ (vgl. Prange 2005, S. 59). Für die Pädagogik bedeutet das, dass Lernen vor jeder pädagogischen Intention gegeben ist. Lernen und Erziehen sind zwei zu unterscheidende Dinge, die aber in der pädagogischen Perspektive miteinander gegeben und im Verhältnis zueinander reflektiert werden müssen.

Der Anknüpfungspunkt für das pädagogische Handeln ist da, wo der Lernende Unterstützung für sein Lernen benötigt und ohne Hilfe von außen nicht weiterlernen kann. Allgemein formuliert zielt Lernen (und damit natürlich auch pädagogisches Handeln) auf den Erwerb von:

- Wissen (z.B. Mathematik, historische Fakten),
- Fertigkeiten (z.B. Lesen oder Klavierspielen) und
- Haltungen und die Ausbildung von Motiven (z.B. Pünktlichkeit, Toleranz oder Höflichkeit).

Lernen erfolgt in und durch folgende Konstellationen (vgl. Prange 1989):

- mitgänglich beim Partizipieren in alltäglichen sozialen Situationen (z.B. in der Familie),
- durch geplanten und organisierten Unterricht (z.B. in der Schule oder in Sportvereinen),
- durch individuelle Reflexion, d.h. indem man sich selbst in Bezug zum Gelernten setzt. Das bedeutet, dass der eigene Lernprozess auf eine Metaebene reflektiert werden muss, um zu einer eigenständigen Beurteilung des Gelernten zu gelangen und einen eigenen begründeten Standpunkt dazu entwickeln zu können.

Die pädagogische Perspektive, wie sie die Pädagogische Kinderforschung einnimmt, interessiert sich für die Sicht der Kinder auf Akte der Vermittlung, d.h. die Frage, wie Kinder pädagogisches Handeln rezipieren. Dabei kommen konkrete Handlungsformen der Erwachsenen in den Blick wie beispielsweise Aufforderungen, Angebote, Ermahnungen, Verbote, aber auch vorbereitete didaktische Arrangements und Settings mit Lernmaterialien.

Alle Handlungen, Tätigkeiten und Aktivitäten, die darauf zielen, Lernen zu beeinflussen und zu unterstützen, werden dabei als pädagogisch verstanden. Wir folgen hier Klaus Pranges Theorie, dass es eine basale Handlungsform gibt, die allen Formen des Erziehens zugrunde liegt und damit nur deren Varianten sind. Diese basale Handlungsform ist das *Zeigen* (vgl. Prange 2005). Indem wir jemandem etwas zeigen, erschließen wir es seinem Lernen. Der Be-

zug des Zeigens auf das Lernen des Adressaten ist dabei unabdingbar, um von pädagogischem Zeigen sprechen zu können.

### 3.3 *Erziehung als Enkulturation*

Die Pädagogische Kinderforschung ist sich der *kulturellen Prägung des pädagogischen Handelns* bewusst und berücksichtigt kulturelle Differenzen, die insbesondere in vergleichenden Studien, an denen verschiedene Länder beteiligt sind, zum Ausdruck kommen. Dabei ist von Bedeutung, dass „Kultur“ ein Prägungs- und Konditionierungsprozess ist (vgl. Herskovits 1949), der bei der Geburt beginnt und den wir so tief internalisieren, dass uns seine Implikationen kaum zu Bewusstsein kommen. In diesem Konditionierungsprozess entsteht ein kultureller Habitus als System verinnerlichter und einverleibter Muster und Prägungen, der sich – wie das Bourdieu (1982) für den sozialen Habitus gezeigt hat – in distinkten Wahrnehmungsformen, Sprache, Geschmack, Kleidung oder Konsumverhalten, aber gerade auch in der leiblichen Dimension, der Gestik, Mimik oder Körperhaltung manifestieren kann. Der inkorporierte, durch Enkulturation erworbene kulturelle Habitus determiniert dabei auch unseren Zugang zur Welt, unsere Interaktionen, Bewertungen und Handlungen.

Wir sprechen hier von *Enkulturation*, wobei wir Kultur verstehen können als ein Reservoir von Bedeutungen, aus dem heraus soziale Beziehungen, Vorgänge, Handlungen des Alltags und im sozialen Miteinander sinnvoll, intersubjektiv verständlich und kommunizierbar sind (vgl. hierzu ausführlich Schultheis 1998). Kultur hat

eine genuin *leibliche Dimension*. Die Teilhabe an der Kultur ist vorreflexiv möglich, da die kulturelle Verfasstheit des Lebens nichts Abstraktes oder Theoretisches ist, sondern im alltäglichen Zusammensein der Menschen leibhaft erfahrbar wird.

### 3.4 *Pädagogische Situationen*

Erziehung ist ein hoch komplexes Phänomen. Daher ist es nicht einfach, aus dem Gesamtzusammenhang dessen, was pädagogisch geschieht, einzelne Aspekte zu isolieren. Aus pädagogischer Sicht sind gerade die Interdependenzen der relevanten Faktoren und ihr Zusammenspiel von Bedeutung, durch das sich immer andere Konstellationen ergeben, die für sich individuell sind, aber individuell auch immer unterschiedlich rezipiert werden. Jeder in die Situation Involvierte bringt andere Voraussetzungen bezüglich seiner Vorerfahrungen, Lernvoraussetzungen, seiner körperlichen Verfasstheit oder momentanen leiblichen Gestimmtheit mit. Es kommen darüber hinaus zeitliche, räumliche und atmosphärische Bedingungen zum Tragen. Für die Analyse brauchen wir hier einen Rahmen, der möglichst viele relevante Aspekte dieses komplexen Geschehens berücksichtigt. Diesen Rahmen, mit dem wir „Ausschnitte“ aus dem komplexen Erziehungsgeschehen festlegen können, bezeichnen wir als *pädagogische Situation* (vgl. ausführlich dazu: Schultheis 1999).

Der Fokus einer pädagogischen Situation ist in der Regel durch das *Thema* vorgegeben, wenn wir beispielsweise die Kindersicht auf Hausaufgaben, Schulraumgestaltung oder Medien erforschen. Des

Weiteren müssen wir den Kontext und die vielfältigen Faktoren berücksichtigen, die Lernen, Erziehen und Unterrichten beeinflussen. Die nachfolgende Skizze (vgl. Abb. 1) zeigt, wie das Thema als Selektionsstrategie zwischen der Innen- und der Außenseite der Situation, also den subjektiven Voraussetzungen der beteiligten Personen und den äußeren, für die Situation relevanten Bedingungen fungiert. Es gehört wie eine Amphibie beiden Bereichen an. Dieser Aspekt gewinnt für die Pädagogische Kinderforschung zentrale Bedeutung, da es um die Analyse der Innensicht, also der subjektiven Perspektive der Kinder auf das Zusammenspiel von Lernen und pädagogischem Handeln geht.

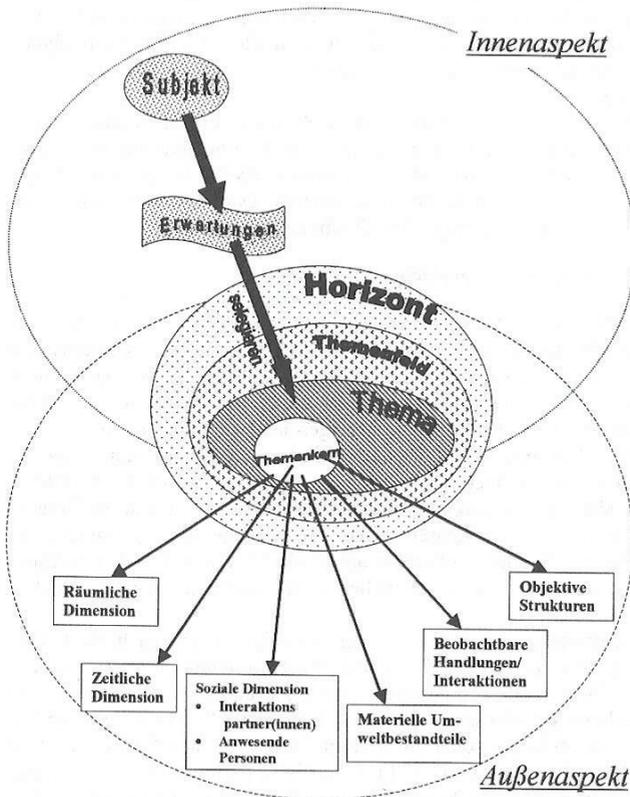


Abb. 1: Struktur der Situation (aus: Schultheis 1999, S. 312)

Wenn wir, wie in der Pädagogischen Kinderforschung intendiert, die kindliche Perspektive der Erziehungserfahrung in den Blick nehmen, ist die *konkrete (Lern-)Umwelt des Kindes* als der Außenaspekt der pädagogischen Situation von Bedeutung. Sie umfasst Aspekte, die das Kind mit den Mitteln seines Leibes erfahren kann und die ihm darüber - hier spielt auch der Entwicklungsstand des Kindes eine Rolle - zugänglich sind. Damit bildet die *Topologie*

der kindlichen Lernumwelt (vgl. Abb.2) die äußere, konkret-materielle Seite von Lern- und Erziehungssituationen ab. Sie umfasst konkret wahrnehmbare Dinge, beobachtbare Vorgänge und Tätigkeiten, mediale Inszenierungen, räumliche und zeitliche Gegebenheiten und Strukturen oder der Umgang mit anderen anwesenden Personen, die jeweils in bestimmter Hinsicht thematisch werden. Wie sie thematisch werden können, hängt von den Erwartungen ab, die den Inhalten zuteilwerden.

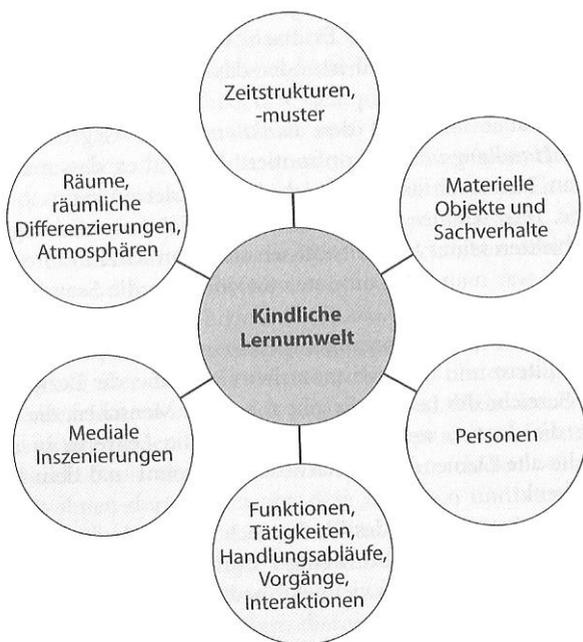


Abb. 2: Topologie der konkreten Lernumwelt des Kindes (aus: Schultheis 2004, S. 114)

Die thematische Struktur pädagogischer Situationen ist zumindest zweischichtig: Sie ist einerseits allgemein auf *kindliche Lernprozesse*, andererseits aber auch auf *konkrete Inhalte* bezogen. Über die Themen bilden sich die *pädagogischen Intentionen* ab, die damit ebenso eine doppelte Struktur aufweisen. In allgemeiner Hinsicht ist eine Situation dann pädagogisch, wenn es in irgendeiner Form darum geht, Lernvorgänge beim Kind hervorzurufen. Zum allgemeinen Thema der Situation wird, dass das Kind etwas noch nicht kann oder weiß. Der Erzieher richtet seine Aufmerksamkeit (bewusst oder intuitiv) auf das vorhandene Können und Wissen des Kindes und setzt es in Beziehung zu bestimmten wünschenswerten oder erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnissen. Durch die Einflussnahme des Erziehers soll dem Kind geholfen werden, diese Fertigkeiten und Kenntnisse neu zu erwerben oder bestehende zu erweitern, zu üben und zu habitualisieren. Dass Lernen als das allgemeine Thema pädagogischer Situationen nicht unbedingt explizit hervortritt, liegt daran, dass es mit konkreten, inhaltlichen Themen verknüpft und gleichsam darin eingebettet ist.

Hier können wir auch den Bezug des Strukturmodells der pädagogischen Situation zum oben explizierten Verständnis von Lernen und Erziehen deutlich machen. Indem das Modell zeigt, wie durch das Thema Innen- und Außenaspekte, d.h. individuell-subjektive Momente des Erlebens und objektive Bedingungen der Situation verbunden sind und wie dadurch die Interaktionen in der Situation beeinflusst werden, wird der Kern erzieherischer Operationen bestimmbar: Der Erzieher richtet die Aufmerksamkeit des Adressaten bzw. des Zuerziehenden auf ein gewünschtes Thema bzw. auf bestimmte themengeleitete Erwartungshorizonte eines Gegenstands,

um dadurch Lernprozesse zu evozieren. Der Zusammenhang der äußeren, objektiven Bestandteile der Situation ist über das Thema gegeben und nachvollziehbar. Die Referenz auf neue Erwartungshorizonte, die gelernt werden sollen, erfolgt stets - allgemein gesprochen - in der Operation des Zeigens. Das betrifft die *operative Seite der pädagogischen Situation*.

Für unseren Forschungszugang liegt damit eine weitreichende Erkenntnis vor. Gerade wenn wir die subjektive Erlebensdimension von Kindern erforschen wollen, sind also die individuellen Erwartungen im Hinblick auf ein Thema relevant. Diese können sich, bedingt durch die Bindung an die subjektiv-personale Kontingenz, zwischen Kindern und Erwachsenen unterscheiden. Der Rückgang auf die Strukturelemente der pädagogischen Situation ermöglicht eine *Feinanalyse der Differenzen in der Sichtweise der Kinder und der Erwachsenen*. Indem die einzelnen Strukturmomente untersucht und sozusagen abgeglichen werden, lässt sich nicht nur die Erwachsenenperspektive relativieren, sondern auch die Relation und Differenz der Erwartungshorizonte von Kindern und Erwachsenen herausarbeiten.

### 3.5 *Leibgebundenheit der kindlichen Erfahrung*

Ein wesentliches Merkmal des kindlichen Lernens ist seine sinnlich-ästhetische, leibgebundene Dimension (vgl. grundlegend dazu Schultheis 1998, 2004, 2009). Um die leiblichen Voraussetzungen des kindlichen Lernens zu verstehen und erforschen zu können, eignen sich die leibphänomenologischen Kategorien, die der Philo-

soph Hermann Schmitz entwickelt hat (vgl. Schmitz 1964-1980, 1998, 2011). Für die pädagogische Betrachtung von Lernen und Erziehen hat vor allem das Phänomen der „leiblichen Kommunikation“ Bedeutung.

In unserer Fähigkeit zur leiblichen Kommunikation können wir die *Grundlage des elementaren leiblichen Lernens* sehen. Dabei werden die kognitiv-sprachlichen Aspekte des Lernens weder ignoriert noch ausgeblendet. Die leibliche Perspektive auf das kindliche Lernen einzunehmen, impliziert nicht die Annahme, dass kognitive und affektiv-leibliche Entwicklungsprozesse getrennt voneinander verlaufen. Vielmehr ist auch in der leiblichen Lernerfahrung ein *allgemeines* Moment enthalten, das sich *als Form oder Struktur* aus dem situativen Zusammenhang herauslösen und auf Neues übertragen lässt (vgl. Schultheis 1998, S. 120).

Vieles in ihrer Umwelt erschließt sich für Kinder durch leibliche Kommunikation und damit dem leiblichen Lernen. Ordnungen, Strukturen und Motivationen bilden sich in unseren soziokulturell geprägten Formen des Zusammenlebens und Umgangs ab und sind für Kinder als wiederkehrende Gestaltverläufe erlebbar und damit lernbar. Das reicht von der richtigen Haltung beim Essen bis zum Umgang mit Gefühlen, von der Konsumhaltung bis hin zum ästhetischen Empfinden.

Bedeutung kommt hier auch dem von Hermann Schmitz geprägten leibphänomenologischen Begriff der *gemeinsamen Situation* zu (vgl. Schmitz 1992, 2005; ausführlich erläutert in Schultheis 2016). Mit der Unterscheidung von includierenden Situationen (wie z.B.

das Fremdsprachenlernen) und implantierenden Situationen (wie z.B. das Erlernen der Muttersprache oder die Familie), die mit der persönlichen Situation verschmelzen, nimmt dieser Situationsbegriff auf die leibliche Zugangs- und Erfahrungsweise des Menschen zur Welt Bezug und stellt den Zusammenhang zu Eindrücken und affektiven Anmutungen her.

### 3.6 *Modalitäten kindlichen Lernens – eine leibphänomenologisch-pädagogische Annäherung*

Auf der Basis eines leibphänomenologisch fundierten Lernbegriffs lassen sich zwei grundsätzliche *Lernbewegungen* differenzieren (1) und zwei basale *Lernformen* bestimmen (2), die mit diesen Lernbewegungen korrelieren (vgl. dazu ausführlich Schultheis 2009a).

(1) So lässt sich die kindliche *Lernbewegung* in zweifacher Weise kennzeichnen. Sie ist zum einen charakterisiert durch Wiederholung und Wiederkehr, also durch *Zyklizität*. Zum anderen kann sie aber auch gerichtet sein, d.h. eine spezifische *Richtung* aufweisen. Den beiden Grundbewegungen des kindlichen Lernens entsprechen jeweils bestimmte Lernformen, die wir im Folgenden betrachten wollen.

(2) Bezüglich der Lernformen zeigt sich die Leibdimension des kindlichen Lernens einerseits im *wiederholenden Tun*, andererseits in einem auf ein *Ziel gerichtetes Tun*.

*Wiederholendes Tun*: Kinder haben ein starkes Bedürfnis nach Regelmäßigkeit und ordnenden Strukturen. Zurückführen lässt sich

dieses Bedürfnis einerseits auf das angeborene Bindungsverhalten, wobei dem Kind die konstante Anwesenheit der Bezugspersonen und immer wiederkehrende Abläufe Sicherheit und Verlässlichkeit vermitteln. Kinder haben aber auch eine natürliche Fähigkeit, rhythmische Verläufe wahrzunehmen. Diesen Voraussetzungen tragen sie in ihrem Lernverhalten Rechnung. Wiederkehrende Abläufe, Routinen, Rituale und Regeln reduzieren für Kinder die Komplexität der Welt, geben Orientierung und Verhaltenssicherheit.

*Auf ein Ziel gerichtetes Tun:* Neben dieser zirkulären Lernbewegung im wiederholenden Tun finden wir bei den Kindern noch eine weitere, die mit dem Bedürfnis nach Exploration zusammenhängt. Kinder verfügen über eine natürliche Neugier, mit der sie ihrer Umwelt begegnen. Sie gehen zielgerichtet auf die Dinge, die sie umgeben, zu, erforschen sie, erkunden Räume oder wollen Bestimmtes wissen. Die Aufmerksamkeit des Kindes richtet sich dauernd auf Dinge seiner konkreten Umwelt, die sein Interesse wecken. Das Gerichtetsein, die Richtung ist deshalb auch für das kindliche Lernen kennzeichnend. Insofern zeigt sich die Leibdimension des Lernens auch in einem *auf ein Ziel gerichtetes Lernen*. Das Lernen ist fokussiert auf ein Ziel und ein Thema; damit besteht Spannung, die durch die leibliche Richtung aus der Enge in die Weite verweist.

Die Merkmale der Wiederholung und des Gerichtetseins finden sich in zwei *Aktivitätsformen des Kindes* wieder, die typisch sind für das kindliche Lernverhalten: dem *Spielen* und dem *arbeitenden Tätigsein*.

*Spielen:* Im Spiel erprobt das Kind Fertigkeiten, es entwickelt Lösungen und Regeln, es entdeckt Zusammenhänge und macht grundlegende Erfahrungen zur eigenen Wirksamkeit und Urheberschaft. Im Spiel erprobt das Kind, was man mit Gegenständen tun kann, es experimentiert mit schwierigen Wörtern, es probiert in der Bewegung und im Tun seine eigenen körperlichen Fertigkeiten aus und es macht Erfahrungen mit sich selbst. Im Spielen lernt das Kind und übt das Neue ein. Darin bildet sich der *Richtungsaspekt* des Lernens ab.

Gerade das Spiel bietet aber auch unendliche Möglichkeiten, dem kindlichen Bedürfnis nach Rhythmen und Ritualen und damit dem Aspekt der *Wiederholung* im Lernen Rechnung zu tragen. Abzählreime, Fangspiele oder Reigenspiele enthalten Abläufe, Muster und Regeln, die von den Kindern entschlossen und manchmal sogar zwanghaft eingehalten werden.

Das Spielen bietet den Kindern auch die Möglichkeit, „so zu tun als ob“. Sie deuten Gegenstände, Tätigkeiten oder Regeln um und schaffen sich eine eigene phantasiegestaltete Welt. Sie können so in Distanz zur Wirklichkeit treten und Gewohntes hinter sich lassen. Spielen ermöglicht ihnen, Kontexte zu variieren, zu verfremden oder neu auszuprobieren (z.B. Vater-Mutter-Kind- oder Schule-Spiel). Verhaltensweisen können erprobt werden, indem man in andere Rollen schlüpft.

*Arbeitendes Tätigsein:* Das Kind spielt nicht nur, sondern seine Aktivitäten gleichen häufig auch dem, was wir Erwachsenen als Arbeiten bezeichnen. Das ist beispielsweise der Fall, wenn man sich den Dingen gegenüber „sachlich“ verhält und sich ihren An-

forderungen unterwirft. Man muss dabei von seinen momentanen Bedürfnissen absehen und sein Handeln einem bestimmten zukünftigen Ziel unterordnen. Bei der Arbeit unterwirft man sich einem Ziel und der Anforderung der Sache und setzt den eigenen Leib als Instrument ein (vgl. Prange 1981, S. 103ff.). Bei dieser Form des *arbeitenden Tätigseins* macht das Kind die Erfahrung, dass Sorgfalt, Gründlichkeit, Geduld und Durchhaltevermögen haben muss, um zum Ziel zu kommen. Dem Lernen durch arbeitendes Tätigsein, durch Arbeit, tragen die schulischen Lernprozesse und der Unterricht Rechnung. Auch das arbeitende Tätigsein weist die leibliche Richtung des Lernens auf, indem es zielorientiert ist und einzelne Schritte bis zum Erreichen des Ziels durchlaufen werden müssen; das Moment der Wiederholung im Lernprozess bildet sich ab in der Notwendigkeit des Verweilens, Geduldhabens, Zurückgehens und Neuanfangens, wenn das Tun nicht erfolgreich ist.

Um der pathischen Dimension der kindlichen Erfahrung auf die Spur zu kommen, wie es die Pädagogische Kinderforschung intendiert, trägt die Ausarbeitung eines leibphänomenologisch fundierten Lernbegriffs dazu bei, die Kinderäußerungen differenzierter interpretieren und dem subjektiven eigenleiblichen Spüren im Zusammenhang der Erfahrungen in pädagogischen Settings näher kommen zu können.

Mit diesem Überblick haben wir die forschungsorientierenden Theoriereferenzen der Pädagogischen Kinderforschung im Überblick skizziert. Die methodologische Umsetzung des Ansatzes der Pädagogischen Kinderforschung wird im Folgenden charakterisiert.

## 4 Methodologie der Pädagogischen Kinderforschung

John Hatties Studie von 800 Meta-Analysen (vgl. Hattie 2013) machte deutlich, wie wichtig es für die Ermöglichung von sinnvollem Lernen ist, dass Lehrpersonen wahrnehmen, was die Lernenden denken und wissen. Die Welt des Lernens und der Klassenzimmer aus der persönlichen Sicht der Schülerinnen und Schüler sei der Lehrperson oft genug unbekannt (vgl. Hattie 2013, S. 284). Lehrerinnen und Lehrer müssten das Lernen besser „mit den Augen“ der Schülerinnen und Schüler sehen und verstehen.

Es hängt dabei von den Fragestellungen und Forschungsmethoden ab, wie tief man in diesem Bestreben gelangen kann. Im Hinblick auf den Lernfortschritt und Leistungsverbesserungen lassen sich Effektstärken messbarer Aspekte von Unterricht erheben und reflektieren. Hattie wirft selbst die Frage auf, ob ein solches evidenzbasiertes Vorgehen ausreichend ist, um Lehren und Lernen aus der Sicht der Lernenden verstehen zu können. Kernelement dabei sei immer die „Vorstellung der effektiven Intervention“ (Hattie 2013, S. 300). Schnell wird dabei übersehen oder ausgeblendet, dass es beim Unterrichten auch um Fragen geht, was unterrichtet wird und was ausgeblendet wird, wie sich die persönlichen Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden gestalten, welche situativen oder biographischen Bedingungen auf das Lernen Einfluss haben, was zumutbar und was unzumutbar ist. Für Hattie gewinnt hier die im Entstehen begriffene Methode der qualitativen Synthese an Bedeutung (vgl. Hattie 2013, S. 300).

Wenn wir im Rahmen der Pädagogischen Kinderforschung insbesondere auch die unmittelbaren Erfahrungen, Innensichten und Befindlichkeiten der Kinder im Unterricht und beim Lernen erforschen wollen, bedarf es dazu sensibler Methoden, die nicht nur die Häufigkeit und Korrelation einzelner Variablen untersuchen, sondern sich auch der *Komplexität von pädagogischen Settings* besser annähern können (vgl. für eine ausführliche Diskussion Schultheis & Hiebl 2016, Kap. II). Qualitative Forschungsmethoden bieten durch ihre Offenheit und Anpassungsfähigkeit an den Forschungsgegenstand differenzierte Möglichkeiten. Für die Pädagogische Kinderforschung, die Kinder zu *Akteuren im Forschungsprozess* macht und sie zur Artikulation ihrer subjektiven Perspektive bringen möchte, sind in methodologischer Hinsicht jedoch Anpassungen notwendig. So hat bereits die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung qualitative Methoden für das Forschen mit Kindern weiterentwickelt, denn Methoden, die mit Erwachsenen erprobt sind, lassen sich nicht so ohne Weiteres auf das Forschen mit Kindern übertragen - hier sind mehr oder weniger starke Adaptionen erforderlich. Im Forschungsdesign müssen beispielsweise die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Kinder Berücksichtigung finden. Sollen Kinder als Akteure im Forschungsprozess mitwirken, dann kommt der Planung der Erhebungssituation Bedeutung zu. Es bedarf einer Atmosphäre, die Kinder zur Mitarbeit anregt und in der sie sich wohlfühlen. Sterile und künstliche Laborsituationen sind hier weniger geeignet. Zudem ist erforderlich, das epistemologische Problem zu reflektieren, dass letztlich die von den Kindern produzierten Daten wieder von Erwachsenen interpretiert werden.

Die Erforschung der kindlichen Rezeption und Perspektive auf Lernen und pädagogisches Handeln im Rahmen der Pädagogischen Kinderforschung bedarf jedoch noch weiterer methodologischer Überlegungen, gerade wenn wir auf die *Leibdimension des Lernens* zielen und die *Komplexität pädagogischer Situationen* im Blick haben. Eine zentrale Rolle spielt die Überlegung, wie man Kinder dazu bringt, uns etwas über ihre Befindlichkeit und ihr eigenleibliches Spüren mitzuteilen. Schon für uns Erwachsene lässt sich die leibliche Dimension des Lernens kaum in Sprache fassen. Über Gefühle und Empfindungen zu *sprechen*, das heißt sie zu versprachlichen, bedeutet auch, sie auf eine kognitive Ebene zu heben und sie sich bewusst zu machen. Die Frage ist, inwieweit Kinder das leisten können und ob man dies im Forschungsprozess methodologisch einholen kann. „Kommunikation“ muss für das Forschen mit Kindern hier weiter gefasst werden. Auch die kindlichen Bewegungen, ihre körperlichen Reaktionen, ihre Mimik und Gestik „sprechen“ und besitzen Relevanz für die Pädagogische Kinderforschung. Dass ein multimethodischer und multiperspektivischer Zugang Sinn macht, um die Vielfalt kindlichen Erlebens einholen zu können, ist inzwischen eine selbstverständliche Prämisse in der Forschung mit Kindern. Dennoch gibt es hier unterschiedliche Vorgehensweisen, die vom Erkenntnisinteresse und den Forschungsfragen abhängen. Wir werden im Folgenden deshalb auch von einem „*multimodalen*“ Forschungszugang sprechen, wenn es darum geht, mit und ohne Rückgriff auf sprachliche Erhebungsverfahren die Schicht des kindlichen Erlebens zu erreichen und forschungsmethodisch zu erfassen. Darin liegt gerade auch das innovative Potential der Erforschung der Perspektive von Kindern.

Die Erkenntnis, dass beim Forschen mit Kindern die Kombination verschiedener Methoden sinnvoll ist, ist nicht neu und wird unter dem Begriff der *Methoden-Triangulation* schon lange diskutiert (vgl. z.B. Grunert & Krüger 2006, S. 60ff.). Ein klassisches Beispiel aus der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung ist die Studie von Martha Muchow in den 1930er Jahren über den „Lebensraum des Großstadtkindes“ (2012). Sie kombinierte Beobachtungen, nicht-reaktive Verfahren (das sind z.B. Tagebücher, Alltagsdokumente wie Zeichnungen und Bilder; vgl. Heinzel 2012, S. 30) und Gespräche mit Kindern. Zum Einsatz kommen heute auch Videoaufzeichnungen, Fotos und verschiedene Interviewformen (z.B. narrative Interviews, Leitfadeninterviews oder Fotointerviews; vgl. Bamler u.a. 2010, S. 22). Dennoch sind diese Formen der Methodentriangulation nur begrenzt auf die Pädagogische Kinderforschung anwendbar, wenn die Innenperspektive der Kinder untersucht werden und die Kinder zum Ausdruck und zur Artikulation ihres Erlebens und eigenleiblichen Spürens gebracht werden sollen.

Dazu kommt, dass die *Komplexität pädagogischer Settings* nicht mit einem einfachen Modell einzuholen ist, wie im Vorangegangenen zu sehen war. Es bedarf dazu der Untersuchung und Zusammenschau unterschiedlicher Ebenen und Dimensionen. Wir müssen beispielsweise bedenken, dass pädagogische Situationen auf ein Thema fokussieren, bei dem die Intentionalität (als die Gerichtetheit des Interesses) der Erziehenden und der Zuerziehenden differieren kann.<sup>1</sup> Es ist weiter die Abhängigkeit des Lernens von der

---

<sup>1</sup> Wie das Beispiel des Unterrichtsthemas „Der Hund als Haustier“ deutlich macht, da die Kinder hier in der Regel durch eigene Erlebnisse stark emotio-

leiblich bestimmten Erfahrung der konkreten Bestandteile der kindlichen Lebensumwelt, die zeitliche, räumliche, soziale oder mediale Aspekte umfassen, zu berücksichtigen (vgl. die oben beschriebene Topologie der kindlichen Umwelt).

Schließlich spielt auch die Lernbewegung eine Rolle, je nachdem ob es sich um explorierendes, gerichtetes Lernen oder eher um zirkuläres, übendes Lernen handelt. Alle diese Faktoren bestimmen die kindliche Erfahrung des Lernens. Sie bestimmen die Lernsituation und den Lernprozess, und Kinder sind dem in gewisser Weise ausgeliefert. Das macht die pathische Seite der Erfahrung aus. Wir stehen hier erst am Anfang und die Aufgabe besteht darin, geeignete Methoden zu finden und zu erproben, um in diese Dimension der Lernerfahrung vorzustoßen.

Um die Erfahrungen der Kinder „multimodal“ zu erfassen, können wir nichtsprachlichen kindlichen Ausdrucksformen über den sprachlichen Zugang vertiefen und sozusagen über die Analyse einer weiteren „Schicht“, bei der die Kinder ihre Erfahrungen sprachlich rekonstruieren, tiefergehend erfassen. Die Kombination von Erhebungsmethoden, die Lernerfahrung unterschiedlich, d.h. multimodal, rekonstruieren, kann dem Moment der Limitation des sprachlichen Ausdrucks von leiblichen Erfahrungen entgegenwirken. Es versteht sich von selbst, dass man nicht von einer 1:1-Transformation der eigenleiblichen Erfahrung und Befindlichkeit in sprachlich kommunizierbare Formen ausgehen kann. Genauso müssen für die Arbeit mit den so entstehenden Daten alle Regeln,

---

nal involviert sind, und zur Sachdimension und objektiven Betrachtung erst hingeführt werden müssen.

die für den qualitativen und hermeneutischen Forschungsprozess gelten, beachtet werden, um zu validen Ergebnissen zu gelangen.

Am weitesten erprobt ist die Kombination von *thematischen Zeichnungen* als nichtsprachlichen symbolischen Ausdrucksformen und Gesprächen mit Kindern, wobei die Kinderzeichnungen als Gesprächsanlass dienen (vgl. Heinzl 1997, S. 402; Kuhn 2003). Dabei gibt es unterschiedliche Möglichkeiten: Kinder können frei über die Zeichnungen sprechen oder man arbeitet mit Leitfragen und strukturiert die Gesprächssituation stärker im Hinblick auf das jeweilige Thema (vgl. als Beispiel für die Pädagogische Kinderforschung Hecht & Schultheis 2016). Von Bedeutung ist, ob die Gespräche gleich im Anschluss an die Produktion der Zeichnung oder in zeitlichem Abstand stattfinden. Generell ist zu beachten, dass die Äußerungen der Kinder über ihre Bilder sich stark von dem unterscheiden können, was auf den Bildern zu sehen ist (vgl. auch Driessnack 2005). Das Desiderat im Rahmen der Pädagogischen Kinderforschung ist – das gilt für alle Erhebungsmethoden, die mit kreativ-ästhetischen Prozessen arbeiten – sensible und adaptive Formen für die Gesprächssituationen über die Gestaltungen der Kinder zu entwickeln.

Die thematische Zeichnung oder narrative Landkarten, wie sie beispielsweise Lutz, Behnken & Zinnecker (1997) verwendeten, bieten sich insbesondere an, wenn es um die aktuelle Wahrnehmung und Interaktion der Kinder mit konkreten lebensweltlichen Aspekten geht (im Sinne der oben vorgestellten Topologie der kindlichen Umwelt). Es lassen sich damit auch Wunsch- und Idealvorstellungen erheben, die auf zugrundeliegende Bedürfnisse der Kinder

verweisen. Der thematischen Kinderzeichnung ist dabei besonders das Moment der Spontaneität eigen, da Kinder gern zeichnen und malen und sich durch bildnerische Gestaltung ausdrücken (vgl. Reiß 1996 und 2000; Schoppe 1991; Schuster 2010). Die Erhebungssituation kann dabei Einfluss auf die Ergebnisse haben, weshalb sie sorgfältiger Planung bedarf. So können in einer Klassen- bzw. Unterrichtssituation für die Kinder Leistungsaspekte eine Rolle spielen, die zu konformen Produkten führen, d.h. sie kopieren Bilder der anderen Kinder oder trauen sich nicht, spontan und frei zu gestalten.

Möglichkeiten bieten auch das gemeinsame bildnerische Gestalten in der Gruppe, so z.B. das großflächige Malen oder Erstellen einer Collage zu einem bestimmten Thema. Hier empfiehlt sich auch die Beobachtung bzw. Aufzeichnung der den Gestaltungsprozess begleitenden Gespräche durch Tonbandaufnahmen oder Videographie. Diese Methode ist anschaulich beschrieben für ein Projekt zur Reflexion von Geschlechterunterschieden in einer Grundschulklasse (vgl. Appel 1993). Hier bauten Jungen und Mädchen jeweils „ihre“ Stadt und reflektierten anhand des Vergleichs genderspezifische Unterschiede.

Eine weitere, in den 1990er Jahren von Wang & Burris (1997) für die sozialwissenschaftliche Forschung entwickelte Methode ist „photovoice“ als „participatory photography“. Sie diente ursprünglich dazu, die Standpunkte und Perspektiven von benachteiligten sozialen Gruppen im Hinblick auf sozial relevante Themen zu erheben und ihnen eine Stimme zu geben. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer drücken mit Fotografien ihre Perspektive in visueller

Form aus. Ein Beispiel für die Adaption dieser Methode für das Forschen mit Kindern findet sich bei Darbyshire (2005, S. 429). Kinder fotografieren Bestandteile ihrer Lebenswelt, schreiben einen kurzen Kommentar, warum sie etwas fotografiert haben und stellen die Relation mit der Forschungsfrage her. In ihrer Studie „Kindsein“ ließen die österreichischen Forscher Wilk und Bacher (1994) jeweils drei Fotos mit positiven bzw. negativen Motiven ihrer Wohnumgebung machen. Der „partizipatorische“ Aspekt spielt in diesen Adaptionen jedoch keine Rolle.

Weiterentwicklungen dieser auch „picturevoice“ genannten Methoden sind u.a. der von John Baird seit 2008 erprobte Ansatz des „Create a Comic Project“ (CCP), bei der Kinder eigene Comics erstellen, um sich in visueller Form „narrativ“ auszudrücken (vgl. Baird 2010). Es ist zu prüfen, inwieweit sich hier Möglichkeiten der Adaption für die Pädagogische Kinderforschung ergeben. Erste Erfahrungen liegen bisher für den Einsatz von Tablet-Computern vor, die den Kindern ermöglichen, aufgabenorientierte Videoclips zu erstellen.

Weitere innovative methodische Ansätze ergeben sich durch den Einbezug musikalischer und rhythmischer Ausdrucksformen mit Musikinstrumenten oder Tanz, um die Tiefendimension der leiblichen Erfahrung kommunizierbar zu machen. Der Einsatzbereich ist dabei im Rahmen der Sensibilisierung der Kinder für die Datenerhebung, aber auch für die Datenerhebung selbst zu sehen. Erste Erfahrungen liegen hier für den Einsatz von Orff-Instrumenten vor, mit denen Kinder Stimmungen in Bezug auf schulische Situationen ausdrücken konnten. Tonhöhen, Klangformen und Rhythmen bieten Ausdrucksformen für Gefühle und eigenleibliches Spüren. Ähn-

lich lässt sich mit spontanen Farbgestaltungen als Ausdrucksmöglichkeit und Gesprächsanlass experimentieren (vgl. Pfrang & Viehweger 2014). Auch Puppen, Playmobilfiguren oder das japanische Erzähltheater KamiShibai können zum Einsatz kommen, um Kindern den Ausdruck ihrer Befindlichkeit und damit die Transformation in die sprachliche Ebene zu ermöglichen.

Potentiale sind auch in der Adaption von Methoden zu finden, die die innere Aufmerksamkeit oder Achtsamkeit stärken. In den 1960er Jahren wurde vom amerikanischen Psychotherapeuten und Philosophen Eugene T. Gendlin die Focusing-Methode entwickelt, die in der therapeutischen Praxis, aber auch in der Sozialarbeit, in kreativen Arbeitsprozessen oder der Fortbildung Anwendung findet. Focusing basiert auf einem philosophischen, aber auch auf einem klinisch-psychologischen Hintergrund.<sup>2</sup> Ausgangspunkt ist der „felt sense“, eine Erfahrung, die wir alle kennen, aber für die wir, wie Gendlin sagt, in unserer Sprache keinen Ausdruck haben (vgl. Gendlin 1993, S. 21). Er spricht auch von „intuition“ oder „hunch“, was man vielleicht mit unserem Wort „Bauchgefühl“ übersetzen kann. Für Gendlin ist es der „body“ (in unserem Sinn der „Leib“), der die Situation kennt und sie direkt fühlen kann (vgl. Gendlin 1993, S. 22). Der „felt sense“ ist für ihn also eine gefühlte leibliche Erfahrung, wie z.B. ein beklemmendes Gefühl im Brustraum oder Druck in der Magengegend, die von Situationen, Personen, Aufgaben und natürlich auch Problemen herrühren können. Ziel ist es, das, was man leiblich spürt, man aber zunächst nicht in

---

<sup>2</sup> Einen Überblick zur Methode und Literatur gibt die Webseite des von E. Gendlin gegründeten Focusing Institute in Chicago unter <http://www.focusing.org>

Worte fassen kann, in einem fortwährenden Prozess zu explizieren. Der Therapeut unterstützt und begleitet diesen Prozess, ohne steuernd einzugreifen.

Die Focusing-Methode wurde Mitte der 1970er Jahre erstmals von Marta Stapert aus den Niederlanden auf die Arbeit mit Kindern übertragen (vgl. Stapert 2003). In der Focusing-Arbeit geht es darum, den Kindern zu helfen, ihre innere Achtsamkeit zu stärken und Bezug zu ihren Gefühlen aufzunehmen. Mit Guiding- und Response-Schritten, die sich auf den Erlebensprozess des Kindes beziehen, wird versucht, strukturiert einen Weg zum leiblichen Erleben zu finden und die Aufmerksamkeit darauf zu lenken (vgl. Résibois-Kemp 2011). Um die Kinder beim Symbolisieren zu unterstützen, kommen auch Techniken wie Malen, Modellieren, Schreiben, Trommeln oder Rollenspiel zum Einsatz (vgl. Balk & Markones 2005). Im Focusing liegt Potential für die Erschließung der kindlichen Perzeption der Leibdimension von Lernprozessen. Insofern ist eine Adaption der Focusing-Methode für die Methodologie der Pädagogischen Kinderforschung ein Desiderat.

Wenn die nonverbale Gestaltung der eigenen Weltsicht im Vordergrund steht, spricht Fuhs (2012, S. 98) von „symbolischen Interviews“: „Die von den Kindern geschaffenen Produkte dienen dann als Ausgangs- und Anhaltspunkt für ein Gespräch über ihr Leben“. Die subjektive Welt der Kinder drücke sich in den Produkten der Kinder (z.B. Märchenerzählungen, Basteleien, Rollenspiele mit Puppen) in symbolischer Weise aus. *Interviews* fokussieren in der Regel auf die Erinnerung, in dem sich die Kinder an zurückliegende Zeiträume oder Ereignisse erinnern müssen. Fuhs (2012, S.

92ff.) unterscheidet situationsnahe Interviewformen, die Kinder zu Geschehnissen oder Situationen befragen, die unmittelbar vergangen oder noch im Vollzug sind. Er nennt weiter Sequenz-Interviews wie zum Beispiel Tagesprotokolle, mit denen Kindern zusammenhängende Handlungsketten erinnern. In Bezug auf die von Krappmann und Oswald durchgeführten Befragungen von Kindern zu Spielkameraden, Freundschaften, Streit und Schule spricht Fuhs von lebensweltlichen Interviews, bei denen die Kinder einen Bereich ihrer Lebenswelt thematisieren. Erfahrungen liegen auch mit biographischen Interviews mit Kindern vor, bei denen sich Kinder über die gesamte Zeitspanne ihres Lebens hinweg erzählen sollen und die Fuhs als vierte Interviewform nennt (vgl. Fuhs 2012, S. 97). Fuhs verweist aber auch darauf, dass damit zwar eine Reihe vielversprechender Interviewmethoden entwickelt und erprobt wurde, die Diskussion und systematische Variation jedoch noch nicht ausreichend sei (vgl. Fuhs 2012, S. 98).

Im Kontext der Fragestellungen Pädagogischer Kinderforschung kann auch der Einsatz von Gruppeninterviews sinnvoll sein, insbesondere, wenn soziale Orientierungen der Kinder für die Untersuchung eine Rolle spielen. Eine Studie zur Konstruktion von Jungenbildern konnte mit der Methode der *Gruppendiskussion* bei Jungen im Grundschulalter weitreichende Erfahrungen generieren (vgl. Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr 2006).

Gute Erfahrungen bestehen bereits mit dem Einsatz von *Kindertexten*. Kindertexte können mit Fatke (1994) als subjektive Ausdrucksformen des Kinderlebens bezeichnet werden. Sie ermöglichen Kindern den sprachlichen Ausdruck von Gefühlen und Ge-

danken, von Erinnerungen und bedeutenden Erlebnissen. Gleichzeitig motivieren Texte durch die Möglichkeit, sich mitzuteilen und real oder fiktiv die Verbindung mit einem Adressaten herzustellen. Varianten sind hier *Tagebücher* oder *Storybooks*, bei denen die biographische Erfahrung im Vordergrund steht. Jedoch zeigen erste Versuche zum Einsatz von Tagebüchern im Schulkontext, dass Grundschul Kinder in die Methode des Tagebuchschreibens eingeführt werden müssen, um über zeitliche Ereignisse hinaus auch Erlebnisse, Gefühle und weiterreichende Gedanken notieren zu können.

Die bisherigen Erfahrungen in Projekten der Pädagogischen Kinderforschung, Erhebungsmethoden *multimodal* zu kombinieren, sind vielversprechend (vgl. Schultheis & Hiebl 2016, Kap. III). Eine bedeutende Rolle spielt hier auch die Evaluation der Daten mit Hilfe leibphänomenologischer Kategorien.

Dennoch ist es ein weiter Weg von der Erprobung innovativer Ansätze zu einer fundierten und theoretisch aufgearbeiteten Methodologie, die uns erlaubt, über die kognitiv-reflektierte sprachvermittelte Ebene zu einer tieferen Innensicht gelangen. Erst dann wird ein Verständnis der Kinderperspektive auf Lernen und pädagogisches Handeln möglich, das auch die Erlebensdimension, d.h. den Bereich des leiblichen Lernens umfasst.

## Literatur

- Appel, K. (1993). Mädchen und Jungen bauen ihre Stadt und lernen voneinander. In: G. Pfister & R. Valtin (Hrsg.), *MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule*. Frankfurt am Main, S. 124-134.
- Baird, J. (2010). *Create a Comic: Inspiration*. New York: Lulu.com.
- Balk, M. & Markones, B. (2005). Kinder, Achtsamkeit, Focusing. In: *Focusing-Journal Nr. 14*. Internetquelle: <http://www.daf-focusing.de/wp-content/uploads/Balk-Markones-Kinder-Achtsamkeit-Focusing-2005.pdf> [Abruf am 28.02.2018].
- Bamler, V., Werner, J & Wustmann, C. (2010). *Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden*. Weinheim und München: Juventa.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main.
- Darbyshire, Ph., Macdougall, C. & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? In: *Qualitative Research, Vol. 5(4)*, S. 417-436.
- Driessnack, M. (2005). 'Children's Drawings as Facilitators of Communication: A Meta-Analysis'. In: *Journal of Pediatric Nursing. Vol. 20*, Issue 6, S. 415-423.
- Fatke, R. (1994) (Hrsg.). *Ausdrucksformen des Kinderlebens*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Fuhs, B. (2012). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa, S. 80-103.
- Gendlin, E.T. (1993). Three Assertions About the Body. In: *The Folio, 12(1)*, S. 22-33. Internetquelle: [http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol\\_2064.html](http://www.focusing.org/gendlin/docs/gol_2064.html) [Abruf am 28.02.2018].
- Grunert, C. & Krüger, H.H. (2006). *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Hecht, K. & Schultheis, K. (2016). Wie sich Kinder ihr Klassenzimmer wünschen – leibliche Aspekte des Lernens aus der Sicht der Kinder. In K. Schultheis & P. Hiebl (Hrsg.), *Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Kohlhammer: Stuttgart, S. 108-132.
- Heinzel, F. (1997). Qualitative Interviews mit Kindern. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, S.396-413.
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In dies. (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Juventa, S. 22-35.
- Herskovitz, M. J. (1949). *Man and his Works. The Science of Cultural Anthropology*. New York.
- Kuhn, P. (2003). Thematische Zeichnung und fokussiertes, episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Annäherung an die Kindersicht auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule [50 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 4(1), Art. 8. Internetquelle: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs030187> [Abruf am 28.02.2018].
- Lutz, M., Behnken, I. & Zinnecker, J. (1997). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographischer erinnelter Lebensräume. In B. Frieberthäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München, S. 414-435.
- Muchow, M. & Muchow, H.H. (2012). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. New edition by I. Behnken & M.-S. Honig. Beltz Juventa: Weinheim.
- Pfrang, A. & Viehweger, A. (2015). Wie erleben Grundschul Kinder in einer inklusiven Klasse die Lehrer- Schüler-Beziehung? Eine qualitative Studie zur Kindperspektive. In C. Siedenbiedel, C. Theurer & K. Ziemer (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und Entwicklung*. Immenhausen: Prolog Verlag.
- Prange, K. (1981). *Pädagogik als Erfahrungsprozess. Band III: Die Pathologie der Erfahrung*. Stuttgart.
- Prange, K. (1989). *Pädagogische Erfahrung. Vorträge und Aufsätze zur Anthropologie des Lernens*. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.

- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn.
- Prange, K. (2010). *Die Ethik der Pädagogik. Zur Normativität erzieherischen Handelns*. Paderborn.
- Reiß, W. (1996). *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Reiß, W. (2000). Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa, S.231-246.
- Résibois-Kemp, Ch. (2011). Focusing mit Kindern. In *Focusing Journal* (26/2011). Internetquelle: [http://resibois.lu/files/Focusing\\_Journal\\_-\\_Focusing\\_mit\\_Kindern.pdf](http://resibois.lu/files/Focusing_Journal_-_Focusing_mit_Kindern.pdf) [Abruf am 28.02.2018]
- Schmitz, H. (1964-1980). *System der Philosophie*. Bouvier: Bonn.
- Schmitz, H. (1992). *Leib und Gefühl. Materialien zu einer philosophischen Therapie*. Erstmals 1989. 2. Aufl. Paderborn.
- Schmitz, H. (1998). *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. Stuttgart.
- Schmitz, H. (2005). *Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung*. Verlag Karl Alber: Freiburg und München.
- Schmitz, H. (2011). *Der Leib*. De Gruyter: Berlin und Boston.
- Schoppe, A. (1991). *Kinderzeichnung und Lebenswelt*. Verlag für Wissenschaft und Kunst: Herne.
- Schultheis, K. & Hiebl, P. (2016) (Hrsg.). *Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Kohlhammer: Stuttgart.
- Schultheis, K. & Hiebl, P. (2016). Methodologie der Pädagogischen Kinderforschung. In K. Schultheis & P. Hiebl (2016) (Hrsg.), *Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Kohlhammer: Stuttgart, S. 64-91.
- Schultheis, K. (1998). *Leiblichkeit - Kultur - Erziehung. Zur Theorie der elementaren Erziehung*. Weinheim.
- Schultheis, K. (1999). Die pädagogische Situation. Überlegungen zu einem Grundbegriff der Allgemeinen Pädagogik. In T. Fuhr & K. Schultheis (Hrsg.), *Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, S. 303-317.

- Schultheis, K. (2004). Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In L. Duncker, A. Scheunpflug & K. Schultheis (Hrsg.), *Schulkindheit. Zur Anthropologie des Lernens im Schulalter*. Stuttgart, S. 93-171.
- Schultheis, K. (2008). Enkulturation und Erziehung. Zur Leibdimension des Lernens. In K. Mitgutsch, E. Sattler, K. Westphal & I. M. Breinbauer (Hrsg.), *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart, S. 249-263.
- Schultheis, K. (2009). Leiblichkeit und Lernen. Zur anthropologischen Grundlegung eines pädagogischen Lernbegriffs. In G. Strobel-Eisele & A. Wacker (Hrsg.), *Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen*. Bad Heilbrunn, S. 98-110.
- Schultheis, K. (2016). Was ist Pädagogische Kinderforschung? Grundlagen und Bezugstheorien. In K. Schultheis & P. Hiebl (2016) (Hrsg.), *Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Kohlhammer: Stuttgart, S. 11-63.
- Schultheis, K., Strobel-Eisele, G. & Fuhr, Th. (2006). *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schuster, M. (2010). *Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten*. Ernst Reinhardt Verlag: München.
- Stapert, M. (2003). Focusing-orientierte Arbeit mit Kindern. In G. Sturm, J. Wiltschko & W.W. Keil (Hrsg.), *Grundbegriffe der Personzentrierten und Focusing orientierten Psychotherapie und Beratung*. Stuttgart: Pfeiffer, S. 185-186.
- Wang, C. & Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. In *Health Education & Behavior*. Vol. 24, Issue: 3, p. 369-387.
- Wilk, L. & Bacher, J. (Hrsg.) (1994). *Kindliche Lebenswelten. Eine sozialwissenschaftliche Annäherung*. Opladen.



# Kindliche Resonanzen auf pädagogisches Handeln – Beobachtungsstudien zu relationalen Verflechtungen in Kita und Schule

*Anne Leddin, Britta Ostermann, Annedore Prengel, Christin Tellisch und Vivien Wysujack*

## 1 Einleitung

Kindheitsforschung wählt eine Perspektive, in der kindliches Leben und Lernen in den Blick kommen. So sucht sie nach Annäherungen an Praktiken, Erfahrungen und Weltdeutungen von Kindern. Damit unterscheidet sie sich ausdrücklich von all jenen Forschungsperspektiven, die sich in Feldern des Kinderlebens den Handlungs- und Deutungsweisen von Erwachsenen widmen. Diese Sichtweise der Kindheitsforschung geht - wie jede Forschungsperspektive - mit bestimmten Potentialen und Limitierungen einher. Der vorliegende Beitrag würdigt die bedeutende Errungenschaft Kindheitsforschung und problematisiert zugleich die Verlustseiten der perspektivischen Trennung zwischen pädagogischer Forschung und Kindheitsforschung. Er fragt vor diesem Hintergrund relationentheoretisch und empirisch fundiert nach Einflüssen pädagogischen Handelns auf Kinderhandeln.

## **2      Relationentheoretische Annäherung an die Kindheitsforschung**

Die Bedeutung und Beschaffenheit von Beziehungen werden mit Hilfe von fächerübergreifenden Relationentheorien untersucht. Der Soziologe Norbert Elias (1897-1990) leistete angesichts der jahrhundertelangen Traditionen relationentheoretischer Theoriebildungen (Erler u.a. 1992) einen bedeutenden und auch für die Kindheitsforschung weiterführenden Beitrag zur Erhellung des Phänomens der Relationalität. Elias arbeitete heraus, dass soziale Welten stets von zwei Gegebenheiten bestimmt sind: von Beziehungen und Veränderungen (Elias 1970). Er verlieh Beziehungen einen primären und konstitutiven Status, indem er betonte, dass sich Menschen erst in und durch Beziehungen entwickeln und in und durch Beziehungen existieren. Tobias Künkler (2011), Ludwig Liegle (2017) und Ortfried Schäffter (2013) haben umfassende Studien zu Theorien pädagogischer Beziehungen vorgelegt. Von den bedeutenden früheren Theoretikern intersubjektiver Beziehungen sei an dieser Stelle noch der amerikanische Sozialphilosoph George Herbert Mead (1863-1931) genannt. Er entwickelte eine bis heute einflussreiche Theorie der intersubjektiven Genese des Subjekts, die besagt, dass sich das Selbst innerhalb des Sozialen entwickelt, so dass Denken, Fühlen und Handeln von Menschen nicht unabhängig von sozialen Prozessen existieren.

Im Lichte grundlegender relationentheoretischer Erkenntnisse kann einsichtig werden, dass hinsichtlich der Analyse kindlicher Existenzweisen einflussreiche interdisziplinäre Theorierichtungen als Relationentheorien gelesen werden können (vgl. zusammenfassend

Pregel 2013). Unter anderen in Bedürfnistheorien, Bindungstheorien, Anerkennungstheorien und Vertrauensstheorien geht es - trotz all ihrer Unterschiedlichkeit - darum, welche Qualitäten die Erwachsenen-Kind-Beziehungen aufweisen bzw. aufweisen sollten. Sozialisationstheorien, Generationentheorien und Kindheitstheorien nehmen mit den ihnen jeweils eigenen Mitteln inter- und intragenerationale Beziehungen in den Blick. Adultismuskritische Forschungsrichtungen zeichnen sich dadurch aus, dass sie Macht als relationale Kategorie kritisch nutzen, um die alltägliche Herstellung von Generationenungleichheit zu untersuchen. Teile der ethnografischen pädagogischen Forschung rekonstruieren, wie von Ungleichheit bestimmte Beziehungen mit intragenerationalen Differenzzuschreibungen interaktiv aktualisiert werden.

Zugespißt lässt sich sagen, dass Erziehungs-, Sozialwissenschaften und pädagogische Psychologie gemeinsam haben, dass sie – sei es explizit oder implizit – relationale Dynamiken untersuchen und dabei mit ihren je verschiedenen begrifflichen Konstrukten, theoretischen Mitteln und methodischen Zugängen unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund treten lassen. In Abgrenzung zu dem populären harmonistischen Resonanzbegriff nach Hartmut Rosa (2012) gehen wir davon aus, dass in interpersonellen Resonanzen sowohl wohlwollende als auch aversive Tendenzen im weiten Spektrum zwischen Zurückweisung und Anerkennung einflussreich sind und dass beide in den genannten wissenschaftlichen Perspektiven facettenreich analysiert werden können.

Im weiten Spektrum der Kindheitsforschung (Krüger/Grunert 2009; Heinzel 2012; Gerarts 2017) widmen sich bedeutende Studien den

Beziehungen von Kindern untereinander. Als exemplarisch können an dieser Stelle die gemeinsamen Beobachtungsstudien der Sozialwissenschaftler Lothar Krappmann und Hans Oswald gelten (Krappmann/Oswald 1995). Wie zahlreiche Forschungsprojekte, z.B. der Peer-Forschung und der Kinderkulturforschung, die danach in mehr als 20 Jahren folgten, konzentrierte sich das Erkenntnisinteresse der beiden Forscher vor allem auf die Beziehungen der Kinder untereinander. Sie kamen zu fruchtbaren Ergebnissen, indem sie Geflechte zwischen Peers sichtbar machten. Explizit blendeten sie pädagogische Vorkehrungen und Lehrerhandeln aus, wenn sie ausgewählte Fokuskinder mit ihren Beziehungen zu anderen Kindern detailliert beleuchteten.

Unsere These ist, dass die innovative Forschungsperspektive der Kindheitsforschung wertvolle Befunde ermöglicht, zugleich aber auch Gefahr läuft wichtige relationale Einflüsse in der sozialen Welt des Klassenraums auszublenden. Zugleich finden sich Ansätze, die Kindheit und Pädagogik aufeinander beziehen (vgl. Panagiotopoulou/ Brügelmann; Breidenstein/ Prengel2005; Heinzel 2011; Fischer/ Richey 2018, Fröhlich-Gildhoff u.a. 2013). Vor diesem Hintergrund stellen wir in unserem Beitrag die Frage, ob und wie sich von Lehrkräften oder pädagogischen Fachkräften ausgehende Einflüsse auf die Interaktionen der Kinder untereinander auswirken.

Mit der Arbeit an dieser Frage beabsichtigen wir, einen Beitrag zu einer transpersonalen, prozessorientierten Generationen- und Kindheitsforschung zu leisten, die die institutionalisierte Kindheit in den Blick nimmt (Bolling u.a. 2018, S. 7-11). Dabei steht die personale

intersubjektive Dimension in unseren in institutionellen Kontexten der Kindheit angesiedelten Untersuchungen im Mittelpunkt des Interesses. Wir widmen uns den veränderlichen „sozialen und kulturellen Mikrowelten“ (Hengst 2018, S. 100), in die die kindlichen und erwachsenen Persönlichkeiten eingebunden sind, indem wir „„Antworten‘ ermitteln“ (Hengst 2018, S. 103), mit denen Kinder auf pädagogische Alltagspraktiken ihrer professionell zuständigen Erwachsenen reagieren.

### **3 Zur Relationalität pädagogischen Handelns**

Dass die Art, wie Pädagoginnen und Pädagogen Kinder ansprechen, für Wohlergehen, Entwicklung und Lernen der Kinder folgenreich ist, wird anhand von Untersuchungen über Bildungsstufen hinweg belegt. Dazu seien im Folgenden einige prägnante Forschungsbeispiele erwähnt.

Frühpädagogische Forschungsvorhaben haben sich in den letzten Jahren den Interaktionen in Bildungsprozessen gewidmet. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass, wenn es gelingt, die Interaktionen mit Kindern in einer feinfühligem, anerkennenden und responsiven Weise zu gestalten, sich Beziehungen zwischen Erzieherinnen/Erziehern und Kind entwickeln können, die für den Heranwachsenden unterstützend, kognitiv anregend und entwicklungsfördernd sind (vgl. Weltzien 2014, S.11). Eine Studie von Anke König (2009) bezieht sich auf die Bedeutung von Relationen in kognitiven Lernprozessen. Sie hat die partizipative Qualität interaktiver intellektueller Weltaneignung untersucht. In Anlehnung an

internationale wissenschaftliche Ansätze wie das *sustained shared thinking*, das *scaffolding* und das *responsive teaching* entwickelte König das Prinzip der *dialogisch-entwickelnden Interaktionsprozesse*, die insbesondere in dyadischen Interaktionen die Lern- und Bildungsprozesse von Kindern anregen können. Die generationale Beziehung wird demnach partizipativ gestaltet, indem die Kinder die Freiheit haben, ihre Gedanken, ihre Erkenntnisse und ihre Wissenswünsche zum Ausdruck zu bringen und durch die Unterstützung der Erzieherinnen und Erzieher intersubjektiv weiterzuentwickeln. Diese Interaktionsprozesse sind sowohl durch *instruktive und konstruktive Momente* als auch durch ein Bemühen um *Reziprozität* zwischen Erwachsenen und Kindern gekennzeichnet. Sie lösen Ko-Konstruktionsprozesse aus und bewirken eine Entwicklung und Weiterführung der Gedanken. Anhand ihrer Beobachtungen belegt sie, „dass der Alltag für ErzieherIn und Kind im Kindergarten nur selten zu einem stimulierenden Austausch über die Interaktionsprozesse führt. Zwar stimmen 79 % der Erzieherinnen der Aussage zu, das ‚Kind sei Akteur seiner Entwicklung‘ und bestätigen damit den Einfluss konstruktivistischer Bildungsvorstellungen, jedoch bleibt das beobachtete Handeln der ErzieherInnen im Kindergartenalltag weit hinter diesen Ansprüchen zurück. Die Interaktionsprozesse werden vor allem durch die starke Konzentration auf das Alltägliche bestimmt und vernachlässigen Handlungsstrukturen, die zu anregenden und weiterführenden Denkprozessen führen“ (König 2006, S. 269). Den Befund, dass das Potential sozialer Interaktionen oft nicht hinreichend beachtet wird, bestätigen internationale empirische Studien: „Möglichkeiten der systematischen Anregung und Begleitung der Bildung von Kindern, die auf der Vorstellung von Dialog und Ko-Konstruktion zwischen Kindern

und Erwachsenen beruhen, müssen erst noch entwickelt und erprobt werden“ (OECD 2004). Dabei mangelt es vor allem auch an Aufmerksamkeit für Zusammenhänge zwischen der Qualität von pädagogischen Beziehungen und von Peer-Beziehungen und ihre Bedeutung für emotional-soziale und kognitive Lernprozesse.

Zu erinnern ist an die vor 50 Jahren berühmt gewordenen Untersuchungen von Rosenthal und Jacobsen zum „Pygmalioneffekt“. Sie kamen im Jahr 1968 erstmalig zu dem Ergebnis, dass in dem Maße, in dem sich Erwartungen und Interaktionsmuster zwischen Lehrkraft und einzelnen Schülerinnen und Schülern stabilisieren, sich auch Leistungsergebnisse stabilisieren: „Erwarten die Lehrer von den Kindern größere intellektuelle Fortschritte, so machen sich diese auch tatsächlich bei den Kindern bemerkbar.“ (Rosenthal 1971, 30) Diese Ergebnisse konnten später wiederholt bestätigt werden (u.a. Brophy/Good 2008; Helmke 2014). Erwartungen beeinflussen das kommunikative Verhalten der Lehrenden und die Reaktionen der Lernenden beträchtlich: Insbesondere bei der Formulierung von Fragen, bei Lob und Tadel und beim Umgang mit Fehlern gestalten Lehrkräfte Lehr-Lerndialoge mit leistungsstark eingeschätzten Schülerinnen und Schülern auf eine andere Weise als mit schwächer eingeschätzten (vgl. Brophy/ Good 2004, Dubs 2009). Bereits junge Schülerinnen und Schüler erkennen diese unterschiedlichen Verhaltensmuster. Primarschulkinder beschrieben in Interviews dezidiert, wie und in welcher Hinsicht sich das Verhalten der Lehrkräfte gegenüber different eingeschätzten Lernenden unterscheidet (Dubs 2009, S.455). Einzelne Schülerinnen und Schüler schließen dabei sehr sensibel aus dem Tonfall oder aus den Feinheiten der Sprache darauf, was Lehrpersonen von ihnen erwar-

ten. Dies trifft insbesondere für jüngere Lernende zu (vgl. Dubs 2009, S. 456). Beispielsweise ziehen Heranwachsende Rückschlüsse vom Anspruchsniveau der Fragen auf ihre eigene Selbsteinschätzung: Je anspruchloser die Fragenstellung, desto tiefer wird die eigene Intelligenz eingeschätzt. Dieses oftmals unbewusste Kommunikationsverhalten gegenüber Lernenden beeinträchtigt ihr Selbstwertgefühl und ihre Entwicklung. Lehrende forcieren auf diese Weise – oftmals unbewusst – mögliche Benachteiligungen von Heranwachsenden anstatt sie auszugleichen. Somit kann die Erwartung von Pädagoginnen und Pädagogen, ausgedrückt durch ihr verbales und nonverbales Kommunikationsverhalten, die Potenzialentwicklung fördern oder verhindern.

Weitere Studien decken relationale Zusammenhänge zwischen familiären, pädagogischen und peerbezogenen Entwicklungen auf. Der Perspektive der betroffenen Kinder nähern sich Kinderbefragungen und Kinderbeobachtungen zum Beispiel von Petillon (1993), Oswald/Krappmann (1992), Kron (2008) oder auch Ytterhus (2008). Kindern mit mangelnden familiären Anerkennungserfahrungen gelingt es in Kindergärten und Grundschulen häufig nicht, gute Beziehungen zu Peers und zu Pädagogen zu entwickeln und von ihnen anerkannt zu werden, so dass kumulierende Anerkennungsmängel entstehen (vgl. zusammenfassend Prengel 2013). In diesem Zusammenhang ist der Ansatz der *Restorative Practice in School* von Bedeutung, der in Großbritannien, in den USA und in Kanada weit verbreitet ist. Diese Konzeption verfolgt das Ziel, ein stärkendes und inklusives Schulklima zu etablieren und heilsame Beziehungen aufzubauen. Disziplinprobleme und Konflikte werden nicht durch Bestrafung gelöst, sondern durch Stärkung in-

tegrierender sozialer Beziehungen. „But with restorative practices, the student is held accountable and given support to resolve the issue, repair the harm and make a plan to ensure that the misbehavior doesn't happen again. Relationships are restored and community is built“ (Wachtel 2016). Es geht nicht darum, die Lernenden zu bestrafen, zu beschämen und auszuschließen, sondern es geht um Einsicht, Verständnis und Wiedergutmachung. Wenn ein Schüler oder eine Schülerin aufgrund eines Fehlverhaltens lediglich von der Schule für eine gewisse Zeit ausgeschlossen wird, wird sich weder bei der ausgeschlossenen Person noch bei den anderen Peers etwas ändern, denn es wird nicht die Gelegenheit gegeben, eine Beziehung wiederaufzubauen (vgl. Wachtel 2016; Evans/Vaandering 2016). Auswirkungen des Ansatzes und damit verbundene kindliche Resonanzen wurden evaluiert. So konnte an Schulen in Hull (England) festgestellt werden, dass sich sowohl der Drogenkonsum als auch die Suspendierungen und das Zuspätkommen verringert haben. Darüber hinaus gaben die Schülerinnen und Schüler an, sich mit der Schule und der Schulgemeinschaft verbunden zu fühlen. In Deutschland finden sich Schulverbände und einzelne Schulen, die nach ähnlichen Prinzipien arbeiten und mit als äußerst schwierig erlebten Kindern und Jugendlichen Erfolge erzielen (vgl. die Studien zum Projekt Übergang von Ulrike Becker 2014a, b und Erfahrungsberichte von Reinhard Stähling 2013 sowie Ostermann 2015, 2016).

## 4      **Forschungsbefunde zu interaktiven Wechselwirkungen**

Im Folgenden werden Forschungsbefunde aus Beobachtungsstudien im Projektnetz INTAKT vorgestellt (vgl. Prengel 2013; Prengel u.a. 2016; Prengel/Heinzel 2003; Tellisch 2015). Bevor wir auf einzelne Protokollausschnitte mit Interaktionsszenen eingehen, sei über eine bedeutsame Felderfahrung berichtet: Wiederholt wurden Schulsituationen gefunden, in denen sich mit einem Lehrerwechsel von einer Stunde auf die andere ausgeprägte Veränderungen auch des Klimas der Kinder untereinander ereigneten. So löste eine souverän, ruhig und unterstützend handelnde Lehrperson ruhige Beteiligung am Unterricht und konstruktives Miteinander aus, während in der gleichen Klasse am gleichen Tag als Reaktion auf aggressives und inkonsistentes Handeln einer anderen Lehrperson ein Wandel zu einem unruhigen, aggressiven und chaotischen Agieren der Kinder zu beobachten war. Die eindrückliche Felderfahrung, dass sich in Schulklassen mit dem Wandel der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung zugleich ein Wandel der Qualität von Peerbeziehungen ereignen kann, soll in den nächsten Abschnitten anhand detaillierter Feldvignetten minutiöser untersucht werden.

Aus dem großen INTAKT-Datensatz, der mehr als 13 000 Feldvignetten umfasst, werden Szenen ausgewählt, die Resonanzen der Kinder auf pädagogisches Erwachsenenhandeln in den Blick nehmen. Reaktionen von unmittelbar angesprochenen Kindern werden ebenso vorgestellt, wie Reaktionen von weiteren anwesenden Kindern. Dabei suchen wir Antworten auf die Frage, ob und wie Handlungsweisen der Anerkennung bzw. Verletzung durch Lehrkräfte

und pädagogische Fachkräfte sich auf konkret beobachtbare, auch leibliche, Resonanzen der Kinder auswirken.

Für die Erhebungen wird die *Methode des fokussierten, offenen, teilnehmenden Beobachtens* eingesetzt. Anhand eines Beobachtungsbogens werden Feldvignetten zu pädagogischen Interaktionen protokolliert. Dabei kommen die sozialen Kompetenzen der geschulten Beobachtenden (Oswald 2008) zum Tragen. Die Auswertung erfolgt anhand der *Methoden der qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse* und des konsensuellen Kodierens. Die transkribierten Mitschriften der Feldvignetten werden anhand der sechs Kategorien *sehr anerkennend, leicht anerkennend, neutral, leicht verletzend, sehr verletzend und ambivalent/schwer einzuordnen* kategorisiert. Die in Forschungsprojekten und in Lehr-Forschungsprojekten gewonnenen verbalen Daten werden durch das INTAKT-Team mehrfach überprüft, anhand des aus den Daten heraus entwickelten Codebuchs mit MAXQDA kodiert und mit Hilfe von SPSS in einem Gesamtdatensatz gesammelt.

Die Erhebungs- und Auswertungsmethoden dienen der verbalen Dokumentation pädagogischer Praktiken und darüber hinaus in einem Teil der Feldvignetten auch kindlicher Resonanzen. Sie ermöglichen die statistische Ermittlung von Annahmen zu Häufigkeiten ihres Vorkommens in bestimmten Zeiträumen und Feldsituationen, u.a. bei verschiedenen Lehrpersonen, in verschiedenen Settings, Fächern, Klassen, Stufen, Schultypen und Einzelschulen

(Prenzel u.a. 2016)<sup>1</sup>. Das „explorative“ und transparente Vorgehen erlaubt es, eine weiter wachsende Zahl breit gestreuter Feldereignisse mit spezifischen Schichtungsmöglichkeiten einzubeziehen. Zuverlässigkeit wird durch mehrstufiges konsensuelles Kodieren, nicht durch Messung der Interrater-Reliabilität in einem festen Team, angestrebt. Feldzugänge im Sinne repräsentativer Stichproben sind dabei nicht vorgesehen, so dass ein Rückschluss auf eine Grundgesamtheit nicht möglich ist. Aber die Qualität, Größe und Vielfalt des Datensatzes kann zu begründeten Hypothesen zur Qualität pädagogischer Beziehungen in ausgewählten Hinsichten führen. Möglichkeiten und Grenzen der Generalisierbarkeit der Befunde müssen immer wieder erwogen werden. Zu weiteren Untersuchungen mit anderen Designs soll angeregt werden.

#### *4.1 Kinderreaktionen auf verletzenden Ansprache*

In unserem Datensatz<sup>2</sup> finden sich Feldvignetten, die gemeinsam haben, dass die Handlungsweise einer Lehrperson einem Kind gegenüber als verletzend kategorisiert wurde und in denen festgehalten wurde, wie die Peers darauf reagieren.

---

<sup>1</sup> Der Datensatz wurde im von Friederike Heinzel gegründeten Fallarchiv an der Universität Kassel archiviert und kann auf Antrag für weitere wissenschaftliche Auswertungen genutzt werden (Heinzel/Krasemann 2015).

<sup>2</sup> Alle Orts- und Personennamen wurden anonymisiert.

### Feldvignette 1, Musikunterricht:

*Kinder sollen den Tanz einmal üben. Frau Schwarz ermahnt Rico, dass er zu schnell tanzt. Sie öffnet den Jungen nach – die Klasse lacht Rico aus.*

### Feldvignette 2, Sportunterricht

*Die Lehrerin Frau Meier setzt ihre Erläuterungen bezüglich der Ballspielregeln fort, als wenige Minuten später ein Mädchen erwischt wird, wie sie ihrer Freundin etwas ins Ohr flüstert. (...) Das sitzende Mädchen wird von der zweiten Lehrkraft Frau Schulz am Arm gepackt, zum Aufstehen gedrängt und nach vorn gezogen. Es steht (...) allein vor ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, die nun alle Blicke auf sie gerichtet haben. Verängstigt sind die Schultern der Schülerin stark nach oben gezogen, wobei sie den Kopf in einer geduckten (anscheinend in den Schulterblättern verschwindenden) Stellung einzieht. Die Schulterhaltung veranlasst die zweite Lehrerin zu einem entwürdigenden Kommentar. Aggressiv äußert sie: „Steh nicht da wie’n Gartenzweig.“ Alle Kinder beginnen laut zu lachen. Der Schülerin steigen die Tränen in die Augen.*

### Feldvignette 3, Musikunterricht

*Schüler sind laut, das Unterrichtsgeschehen ist völlig entgleist. Die Aktivität (Rhythmusdiktat hat insgesamt 3 Minuten von 38 stattgefunden). Frau Klein zu Martin: „Du machst NUR Müll. Du machst NICHT mit!“ Sebastian mischt sich ein: „Ich war’s!!“ Frau Klein: „Das ist mir egal! Macht jetzt mit!“*

### Feldvignette 4, Mathematikunterricht

*Frau Meier beschwert sich, dass der Gruppentisch der Mädchen so laut ist. „Das geht so nicht mehr. Immer muss ich*

*euch ermahnen, langsam reicht es!“ Sie nimmt den Stuhl von Sarah (sie sitzt noch drauf) und zieht an ihm. „Komm, Du sitzt jetzt an einem Einzeltisch!“ Sarah wehrt sich und fragt, warum immer sie diejenige ist, die sich wegsetzen muss. Frau Meier sagt: „Weil Du immer am lautesten bist und alle anderen ablenkst. Jetzt setz Dich weg!“ Die komplette Klasse ist während dieser Konfrontation mucksmäuschenstill. S4\_a lässt beschämt ihren Kopf hängen und läuft zum Einzeltisch. Sie stützt den Kopf auf die Hände und schmolzt. Ihre Aufgabe macht sie nicht mehr weiter.*

Die protokollierten Szenen geben Einblick in Reaktionen von Kindern auf verletzendes Lehrerhandeln. In den Feldvignetten 1 und 2 führt die verletzende Adressierung einer Lehrperson einem Kind gegenüber dazu, dass auch Peers dieses Kind verletzen. In Feldvignette 3 distanziert sich ein Schüler von der seinen Mitschüler verletzenden Lehrerin, indem er eigenes Handeln selbstkritisch deutet und sich so solidarisch zum anderen Kind zeigt. In den Feldvignetten 4 und 5 erstarren die Kinder in Passivität. Wir finden also sowohl Beispiele dafür, dass Kinder der Peergruppe in eine Diskriminierung durch eine Lehrperson mit einstimmen, als auch dafür, dass Kinder ohnmächtig handlungsunfähig werden, sowie dafür, dass Peers Lehrkräften gegenüber aktiv zusammenhalten.

#### *4.2 Kinderreaktionen auf anerkennende Ansprache*

Um Feldvignetten, in denen die Handlungsweise einer Lehrperson einem Kind gegenüber als anerkennend kategorisiert wurde und in

denen festgehalten wurde, wie Peers darauf reagierten, geht es im folgenden Abschnitt.

#### Feldvignette Nr. 5

*Die Klasse ist unruhig und viele Schülerinnen und Schüler reden. Frau Schulz redet laut los und lobt zwei Schüler für ihre ruhige Arbeit. Daraufhin fangen die anderen Kinder auch an zu arbeiten.*

#### Feldvignette Nr. 6, Musikunterricht

*Die Kinder aus einer Gruppe sollen gemeinsam einen Ton anschlagen. Bei der letzten Gruppe ist es sehr synchron. Frau Engelmann: „Toll. Prima. Ihr habt das ganz toll gemacht. Da können wir alle applaudieren“. Die anderen Gruppen applaudieren.*

#### Feldvignette Nr. 7, Klassengespräch

*Frau Wagner: „Kinder, Kostja weint, weil ein Kind zu ihm „Russe“ gesagt hat und wollte deshalb nicht mehr in die Schule kommen. Kostja, sind die Kinder aus unserer Klasse nett zu dir? Oder ärgert dich jemand?“ Kostja: „Nein hier ärgert mich keiner.“ Frau Wagner: „Sonst musst du mir Bescheid sagen. In der Pause zeigst du mir das Kind, das „Russe“ zu dir sagt. Dann spreche ich mit dem.“ Kostja lächelt, nickt und hört auf zu weinen.*

#### Feldvignette Nr. 8, Musikunterricht

*Klaus verweigert sich: „Ich kann nicht vorspielen!“ Frau Bern: „Klar kannst du. Das habe ich schon gehört.“ Klaus: „Nein, ich bin ein Nichtskönner. Beim Liederspielen bin ich ein Versager.“ Frau Bern: „Nein, das stimmt nicht, ich sehe*

*in deinem Heft ganz viele Pluspunkte.“ Sie zeigt vor der Klasse sein Heft mit den Punkten. Die anderen Kinder unterstützen Frau Bern, Dieter sagt: „Versuchen kannst du es.“ Frau Bern: „Willst du es mir allein in der Pause vorspielen?“ Klaus: „Nein, ich mag nicht.“*

*Später: Frau Bern widmet sich noch einmal Klaus. Sie spielen ein Lied gemeinsam. Sie motiviert ihn ohne Unterlass: „Ich weiß, dass du das schaffst. (...)“ Nachdem er fertig ist, sagt sie zu ihm: „Na siehst du. Prima. (...) Das zweite Lied spielen wir nächste Woche.“*

Die hier präsentierten Protokollausschnitte geben Einblick in Reaktionen von Kindern auf als anerkennend kategorisiertes Lehrerhandeln. In Feldvignette 5 lösen unruhige Schülerinnen und Schüler eine chaotische Situation auf, nachdem sie die Erfahrung gemacht haben, dass die Lehrerin ruhige Schüler anerkannt hat. In Feldvignette 6 trägt die Lehrerin Sorge dafür, dass eine Gruppe, der sie eine gute Leistung attestiert hat, auch von der ganzen Klasse anerkannt wird, die Klasse folgt der anerkennenden Aufforderung der Lehrerin. In Feldvignette 7 wird deutlich, dass ein verzweifelter Junge sich beruhigen lässt, weil seine Lehrerin ihn konstruktiv unterstützt, aktiv zuhört und zusichert, für anerkennende Peer-Beziehungen Sorge zu tragen. Das Kind, das im Mittelpunkt von Feldvignette 8 steht, erfährt vielseitige Ermutigungen durch seine Lehrerin, die Mitschüler übernehmen die Haltung der Lehrerin, der Klassenkamerad Dieter handelt auf besondere Weise anerkennend, indem er formuliert: „Versuchen kannst du es“.

### 4.3 *Ambivalenzen der Anerkennung*

Wie sehr das Handeln von Lehrpersonen Peer-Beziehungen beeinflusst, kommt in den vorgestellten von Verletzung und von Anerkennung geprägten Feldvignetten zum Ausdruck. Dabei lässt sich feststellen, dass die anerkennenden Interaktionen positive Resonanzen erzeugen und zugleich meist auch der Zugehörigkeit der Kinder zur schulischen Ordnung sowie der Ermutigung zur schulischen Leistung dienen. In allen anerkennenden Handlungsweisen der Lehrkräfte lassen sich mit den unterstützenden auch machtvolle Einflüsse der Erwachsenen erkennen. Teile pädagogischer Anerkennungsforschung konzentrieren sich auf diese Anteile der Machtausübung, die in pädagogischer Anerkennung enthalten ist (vgl. z.B. Balzer/Ricken 2010). Im Unterschied zu einer solchen Fokussierung auf implizite Macht, wählen die Studien im Projektnetz INTAKT eine Perspektive, in der die explizit aggressiven und verletzenden Beziehungsqualitäten mit ihren destruktiven Auswirkungen nicht ausgeblendet, sondern den anerkennenden pädagogischen Beziehungen gegenübergestellt werden. Der pädagogische bedeutsame Erkenntnisgewinn einer solchen Kontrastierung sei an dieser Stelle anhand von zwei weiteren Feldvignetten aufgezeigt.

#### Feldvignette 9:

*Die Lehrerin Frau Zuck wendet sich zu Stefan schaut in sein Heft und sagt: „Weißt du was mich richtig ärgert? Dass du so unglaublich faul bist. Frau Zuck zeigt auf uns (die Hospitantinnen). Diese beiden Frauen da denken echt, dass du bescheuert bist. Dabei bist du einfach nur so richtig schön dumm. So richtig schön schön dumm-faul.“ Stefan schaut auf sein Heft und stützt den Kopf auf die Hände.*

## Feldvignette Nr. 10, Mathematikunterricht

*Frau Busch übt mit den Schüler/inne/n im Kreis die 5er-Malfolge. Wer die Lösung zu einer Aufgabe weiß, geht in die Hocke. Frau B. sagt zu Anna, die noch keine Aufgabe beantwortet hat: „Aufpassen, Mäuschen, 5 mal 10?“ Anna gibt die richtige Antwort und freut sich. Frau Busch stellt die nächste Aufgabe: „1 mal 5?“ Anna: „5.“ Frau B.: „2 mal 5?“ Anna überlegt. Frau Busch gibt ihr Hilfestellung, indem sie mit den Händen die Lösung andeutet. Anna: „10.“ Frau Busch hält Blickkontakt und lobt: „Sehr schön.“ Anna freut sich.*

Feldvignette 10 thematisiert die Ermöglichung einer Leistung aller Kinder in einem konkurrenzorientierten Mathematikspiel. Dieses Szenenprotokoll enthält zwar explizit keine Resonanzen aus der Peergruppe, vermittelt aber einen Eindruck von der Freude des zur Leistung ermutigten Mädchens im Kreis ihrer Peers. Obwohl ein fachlich fragwürdiger Wettbewerb durch die ihre Machtposition ausfüllende Lehrerin inszeniert wird, drängt sich der Eindruck auf, dass sie sich für die Mitgliedschaft in der lernenden Kindergruppe, also für die Teilhabe aller Kinder, auch des langsam lernenden Mädchens, engagiert. Erst in der Kontrastierung dieses, wenn man so will, „maternalistischen“ Wohlwollens mit der aggressiven Diskriminierung, die in Feldvignette 9 dokumentiert ist, kann deutlich werden, welche Vorzüge anerkennenden pädagogischen Praktiken zukommt - trotz der ihnen innewohnenden Ambivalenzen. Wenn man sich anerkennende und verletzende Interaktionsqualitäten in ihrer ganzen Bandbreite vor Augen hält, kann bewusst werden, auf welcher unterschiedlichen Weise sie sich auf die weitgehend von Lehrkräften abhängigen Kinder auswirken.

## 5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Befunde unserer Beobachtungsstudien können dazu anregen, die Relationen zwischen pädagogischen Handlungsweisen und kindlichen Resonanzen zu beachten. Bei der Interpretation von Handlungsweisen aller Akteure in pädagogischen Arbeitsfeldern erweist sich die Kontrastierung anhand der Kategorien *Anerkennung* und *Verletzung* als außerordentlich fruchtbar. Im Vergleich treten die gravierenden Unterschiede zwischen anerkennenden und verletzenden Handlungsweisen von Lehr- und Fachkräften unter gleichen institutionellen Rahmenbedingungen hervor. Beeindruckend ist die Tatsache, dass verletzende und anerkennende pädagogische Handlungsweisen von pädagogischen Lehr- und Fachkräften in den Kinderreaktionen – von Ausnahmen abgesehen – oftmals Gleichklang mit den Erwachsenen erzeugen. Dabei lassen zahlreiche unserer Beobachtungen vermuten, dass Kinder sich umso eher dem Gleichklang entziehen und umso eher widerständig reagieren, je ungerechter, unverständlicher und chaotischer Erwachsene agieren.

Diese Einsichten sind folgenreich für Konzeptionen der Kindheitsforschung. Ob und wie die Äußerungen und Aktionen der kindlichen Akteure durch personale und institutionelle Einflüsse im pädagogischen Umfeld beeinflusst werden, ist eine lohnende Forschungsfrage für die Kindheitsforschung und für die Analyse generationaler Ordnungen (Kelle 2018). Wenn Vorhaben der Kindheitsforschung eine Perspektive wählen, die sich eng auf die handelnden Kinder bezieht, kann eine solch reduzierende Engführung Gefahr laufen, dass personale und institutionelle Einflüsse ausgeblendet

bleiben und kindliche Handlungsweisen als vermeintlich autonom interpretiert werden.

Über solche methodologischen Konsequenzen unserer Befunde hinaus ist auch eine ethische Dimension unübersehbar. Ein Teil der Feldvignetten, nämlich die als sehr verletzend kategorisierten, enthält unumstritten hochproblematische, unzulässige Handlungsweisen von Lehr- und Fachkräften. Professionelles Fehlverhalten bei auf verschiedenen Handlungsebenen im Bildungswesen verantwortlichen Personen ist zwar vor allem informell bekannt, wird aber offiziell weitestgehend ignoriert und damit stillschweigend geduldet. Diese Tatsache ist für die Lernenden folgenreich, denn sie nehmen Schaden an den Entmutigungen und Diskriminierungen, die sie erleiden, auch im Hinblick auf ihre Beziehungen untereinander und ihre demokratische Sozialisation (Krappmann 1992; 2014; 2016; Pianta 2014; Prengel 2016). Ausgehend von Angehörigen des Projektnetzes INTAKT wurde eine Initiative gegründet, die seelische Verletzungen als häufigste Form der Gewalt gegen Kinder öffentlich bewusst macht und pädagogischen Kunstfehlern zur Beachtung verhilft. Das von der Robert Bosch Stiftung unterstützte Vorhaben der „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ (2016) strebt die Verbesserung pädagogischer Beziehungen an und möchte so einen Beitrag zur Stärkung der Kinderrechte<sup>3</sup> in pädagogischen Institutionen leisten.

---

<sup>3</sup> Vgl. Krappmann 2016; Günnewig/Reitz 2017; Prengel 2016b

## Literatur

- Amirpur, D. & Platte, A. (Hrsg.) (2017). *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung*. Paderborn [u.a.]: Schöningh, S. 35-87.
- Becker, U. (2014a). Inclusive Education – Supporting Children with Behavioural Problems and Their Reference Persons in Lower Primary School. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 15 (1–2), S. 24–42.
- Becker, U. (2014b). Pädagogische Beziehungen bei Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1. Praxiszugänge*. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 165-175.
- Bollig, S. & Neumann, S. & Betz, T. & Joos M. (2018). Soziale Ordnungsbildungen im Schnittfeld von Pädagogik, Wissenschaft und Gesellschaft. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7-20.
- Breidenstein, G. & Prenzel, A. (Hrsg.) (2005). *Schulforschung und Kindheitsforschung - Ein Gegensatz?* Opladen.
- Brophy, J. & Good, T. (2008). *Looking in classrooms*. 10. Auflage. Boston: Pearson.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Eckermann, T. & Heinzl, F. (2013). Etablierte und Außenseiter – Wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In: J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS, S. 187-210.
- Elias, N. (1970). *Was ist Soziologie?* München: Juventa.
- Evans, K. & Vaandering, D. (2016). *The little book of Restorative Justice in Education. Fostering Responsibility, Healing, and Hope in Schools*. New York: Skyhorse Publishing

- Fischer, N. & Richey, P. (2018). Förderung von Vertrauen und Wertschätzung in pädagogischen Beziehungen - Potenziale der Ganztagschule. In: S. Maschke, G. Schulz-Gade & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Ganztagschule. Lehren und Lernen in der Ganztagschule. Grundlagen - Ziele – Perspektiven*. Frankfurt am Main: Debus Pädagogik, S. 59-66.
- Folta-Schoofs, K. & Ostermann, B. (2018). *Neurodidaktik. Lernprozesse im Kindesalter wahrnehmen sowie verstehen aus neurobiologischer und pädagogischer Perspektive – Implikationen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., König, A., Stenger, U. & Weltzien, D. (2013). *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern*. Freiburg: Verlag FEL.
- Gerarts, K. (2017). Inklusive Forschung mit Kindern über Kinder. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.). *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 131-144.
- Günnewig, K. & Reitz, S. (2017). Inklusive Menschenrechtsbildung in der frühen Kindheit. In D. Amirpur & A. Platte (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich, S. 301-320.
- Heinzel, F. (Hg.) (2012). *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinzel, F. & Krasemann, B. (2015). Lehrerbildung mit dem Online-Fallarchiv Schulpädagogik. In B. Berendt, A. Fleischmann, N. Schaber & B. Szczyrba (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre 73&2015* Berlin: Raabe, S. 43-67.
- Helmke, A. (2014). Forschung zur Lernwirksamkeit des Lehrerhandelns. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster und New York: Waxmann, S. 807-821.
- Hengst, H. (2018): Multiples Werden, lebenslanges Lernen. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 94-110.
- Kelle, H. (2018): Generationale Ordnung als Proprium von Erziehungswissenschaft und Kindheitssoziologie. In T. Betz, T., S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies*

- dies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft.* Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 38-52.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag.* 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.
- König, A. (2012). *Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten.* Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien AG.
- Krappmann, L. (2014). Die Qualität pädagogischer Beziehungen geründet in den Rechten der Kinder. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2. Forschungszugänge.* Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 11-17.
- Krappmann, L. (2016). Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In L. Krappmann & Ch. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest.* Schwalbach & Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 17–63.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.* Weinheim und Basel: Belz Juventa.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1992). Auf der Suche nach den Bedingungen entwicklungsförderlicher Ko-Konstruktion in der Interaktion gleichaltriger Kinder. In *Sozialer Konstruktivismus. Beiträge des Forschungsberichts Entwicklung und Sozialisation.* Berlin: Max-Planck- Institut für Bildungsforschung, S. 87-102.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hg.) (2009). *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung.* Wiesbaden: CS Verlag.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen.* Bielefeld: transcript Verlag.
- Liegle, L. (2017). *Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Mead, G.H. (2013). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus.* 17. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OECD Early Childhood Policy Review (2004). *2002-2004 Hintergrundbericht.* München: DJI.
- Ostermann, B. (2015). Halt geben in pädagogischen Beziehungen. In *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik.* Heft 10/2015. Darmstadt: Friedrich Verlag. S.21-24.

- Ostermann, B. (2017). Beziehungsweise Inklusion. Beziehungen und Kommunikationsprozesse in inklusiven Kontexten gestalten. In: A. Grimm & D. Schoof-Wetzig (Hrsg.), *Forum Lehrerfortbildung*. Heft 2017, Loccum.
- Oswald, H. (2008). *Helfen, Streiten, Sielen, Toben. Die Welt der Kinder einer Grundschulklasse*. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- Pianta, R. C. (2014). "Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships" - Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge*, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 127-141.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2016). Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In L. Krappmann & Ch. Petry (Hrsg.), *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest*. Schwalbach: Debus Pädagogik 2016, S. 149-161
- Prenzel, A. & Heinzl, F. (2003). Unakzeptable Lehrerhandlungen und Anerkennungsprobleme in der Grundschule. In A. Panagiotopoulou & H. Brügelmann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Jahrb. Grundschulforschung 7*, Opladen: Budrich, S. 69-73.
- Prenzel, A., Tellisch, Ch., Wohne, A. & Zapf, A. (2016). Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen, In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (2), S. 150-157.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (o.J.). *Rochow-Edition: Reckahn 2017*, URL: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/reckahnerreflexionen.html>, 1.12.2017.
- Rosa, Hartmut (2012). *Weltbeziehung im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Berlin: Suhrkamp
- Schäffter, O. (2013). *Soziale Beziehungen aus relationslogischer Sicht. Vorschlag zu einer relationaltheoretischen Heuristik*. Ms. Berlin. URL: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads>, 30.7.2013.
- Stähling, R. (2013). Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen. In: E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse*. Weinheim/Basel: Beltz Juven-

- ta, S. 252-264.
- Tellisch, C. (2015). *Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Thorsborne, M. & Vinegrad, D. (2006). *Restorative practice and the management of bullying: Rethinking behaviour management*. Queenscliff, Vic: Inyahead Press.
- Wachtel, T. (2016). *Defining restorative*. Bethlehem/USA: International Institute for Restorative Practices (2018), URL:  
[https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative\\_Nov-2016.pdf](https://www.iirp.edu/images/pdf/Defining-Restorative_Nov-2016.pdf), 1.5.2018.
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik. Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim und Basel: Beltz.



# Grenzen der Grenzüberschreitung. Zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen – oder dem Anspruch ethnographischer Forschung, diese zu erfassen

*Torsten Eckermann und Michael Meier*

## 1 Einführung

Mit der Ethnographie<sup>1</sup> als Forschungsprogramm verbindet sich der Anspruch, die insulären kleinen Lebenswelten (Hitzler & Honer 1984) aus der Binnensicht der beforschten Kinder und Jugendlichen zu beschreiben (vgl. Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand 2015; Zinnecker 2000). Ethnograph\*innen platzieren sich mithin in bekannten, aber dennoch weitgehend ‚fremden‘ Lebenswelten – so etwa, wenn sich Ethnograph\*innen das Frankfurter Bahnhofsviertel von ‚einheimischen‘ Kindern zeigen lassen (Andresen, Fegter, Iranee & Bütow 2016). Dabei wird in ethnographischen Studien stets mit der Unterstellung operiert, es gebe in

---

<sup>1</sup> Unter dem Label der „Ethnographie“ werden unterschiedliche Ansätze, methodisch-methodologische Positionierungen und Analysestrategien subsumiert, weshalb hier nicht der Eindruck einer einheitlichen Forschungsrichtung vermittelt werden soll (vgl. zur Frage „Was ist Ethnographie“: Hammersley 2018; vgl. zur Fragmentierung der Ethnographie: Eisewicht 2016).

diesen ‚fremden‘ Lebenswelten etwas Unbekanntes zu entdecken (Hirschauer 2002). Ethnograph\*innen nehmen daher an den Praktiken der Beforschten teil und sind bemüht darum, aus der ‚Innensicht‘ der Teilnehmer\*innen („*from the native’s point of view*“) jene Rituale, Selbst(re-)präsentationen und soziale Praktiken präzise zu beschreiben, die konstitutiv für das untersuchte Feld (z.B. Szenen, Milieus, Institutionen, Organisationen) sind (Kalthoff 2003; Kelle 2001). Durch die Gleichörtlichkeit und -zeitlichkeit der Ethnograph\*innen mit dem von ihnen untersuchten sozialen Welten relativiert ethnographische Feldforschung den positivistisch gefärbten Objektivitätsanspruch, wonach wissenschaftliche Beobachter\*innen ein distanziertes, mit ausreichend großer Reichweite ausgestattetes Verhältnis zu ihrem Gegenstand zu pflegen haben, um diesen möglichst ‚unabhängig‘ wissenschaftlich beforschen zu können. Vielmehr ist die Reaktanz, die durch die ‚Begegnung‘ mit dem Gegenstand erzeugt wird, *modus vivendi* ethnographischer Forschungspraxis (vgl. Strübing, Hirschauer, Ayaß, Krähnke & Scheffer 2018). Der methodischen Maxime der Gegenstandsangemessenheit folgend (vgl. ebd.), verlangt die ethnographische Feldforschung somit eine Involviertheit der Forschenden; wobei sich das ‚Eintauchen‘ in das Feld wahlweise als beobachtende Teilnahme, „dichte Teilhabe“ (Spittler 2014) oder auch einem „existenziellen Engagement“ (Honer 2012) konkretisieren kann.

Für die Erschließung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten resultiert daraus, dass die Forschenden im Feld möglichst eine temporäre, praktische Mitgliedschaft (Honer 1993) als ‚Eingeweihte‘ erwerben, die es ihnen ermöglicht, Beobachtungen aus erster Hand zu gewinnen und die impliziten (Eigen-)Logiken der Praktiken nachzuvollziehen (vgl. Park zit. nach Burges 1982; Goffman 1996).

Vor diesem Hintergrund votieren einige Vertreter aus dem Bereich der „pädagogischen Ethnographie“ dafür, dass der bürokratische Stil erziehungswissenschaftlicher Forschung abgelegt werden müsse, d.h. die Hemdärmel aufgekrempt und in der pädagogischen Praxis angepackt werden sollte, um etwa mit den pädagogisch Professionellen „beim Bier pädagogische Probleme bereden“ (Zinnecker 1980, S. 62) zu können. Ethnographische Forschung müsse demzufolge – so das programmatische Credo – auf die wissenschaftlichen Höflichkeitsbesuche im Feld verzichten, da diese insofern artifiziell seien, als bewusst konfliktträchtige, peinliche und schambesetzte Situationen vermieden werden. Mit solchen künstlich inszenierten „Stippvisiten“ (dies., S.90), die sich gleichsam an einem diplomatischen Protokoll von Staatsbesuchen orientierten, könne nicht in das „Dickicht der Lebenswelt“ (Matthiesen 1983) der Akteure vorgedrungen werden.

Wie die hier skizzierten Ausführungen bereits andeuten, kultiviert – so unsere Ausgangsthese – ethnographische Forschung eine Form der Grenzüberschreitung. Dabei lassen sich verschiedene Dimensionen dieses ethnographischen „border crossings“ identifizieren:

- (1) *Lokalität*: Sowohl Ethnographien, die in der Tradition der ethnologischen Feldforschung (z.B. Malinowski 1979, Lévi-Strauss 1978) stehen und das ‚Eigene‘/ ‚Fremde‘ *in der ‚Fremde‘* entdecken (z.B. Subkulturstudien) als auch Schullethnographien, die eher das ‚Fremde‘ *im ‚Eigenen‘* untersuchen (z.B. Befremdung von Unterricht), überwinden *lokale Grenzen*, indem sie diese ‚anderen‘ Lebenswelten aufsuchen. Ethnograph\*innen tauschen somit immer wieder ihren Schreibtisch gegen das Feld. Während früheren ethno-

graphischen Arbeiten (z.B. Breidenstein & Kelle 1998) der Vorwurf gemacht wurde, dass sie sich ausschließlich für die Praktiken der Kinder interessierten, aber gegenüber dem institutionellen Kontext der Schule blind seien, trifft dieser Einwand auf aktuellere ethnographische Studien keineswegs mehr zu (vgl. u.a. Eckermann 2017; Breidenstein 2006).

- (2) *Otherring*: Das „ethnographische GrenzgängerInnen-tum“ (Pfadenhauer 2017) bezieht sich zudem auf den Umstand, dass im Kontext ethnographischer Forschung eine Sprecher\*innenposition etabliert wird, von der aus *für andere* (z.B. für Kinder) gesprochen wird (vgl. auch Breidenstein et al. 2013). Insbesondere die „writing culture-Debatte“ (Clifford & Marcus 1986) um die „Krise der ethnographischen Repräsentation“ (Fuchs & Berg 1993) hat die Problematik des ‚othering‘ für den ethnographischen Forschungsprozess sichtbar werden lassen. Mit Blick auf die Forschung *mit* – beziehungsweise präziser gesagt – *über* Kinder gewinnt diese Einsicht besonders an Relevanz, da Kinder *aus der Perspektive von Erwachsenen* beforscht werden, gleichwohl der Anspruch besteht, die Perspektive der Kinder und die Lebenswelten der Kinder in den Blick zu bekommen (vgl. Honig, Lange & Leu 1999; Heinzl 2016). Bisweilen lässt sich dabei eine Romantisierung oder Exotisierung von Kindheit (vgl. z.B. „kleine Wilde“ bei Bühler-Niederberger 2018) sowie eine vergemeinschaftende ‚Komplizenschaft‘ zwischen Ethnograph\*innen und Kindern feststellen (Bühler-Niederberger 2011).

- (3) *Schule als hybrider Raum*: Ethnographische Grenzüberschreitungen werden im Feld der Schule besonders virulent, da es sich um einen *hybriden Raum* handelt, der zwischen öffentlicher und staatlich verordneter Veranstaltung, aber auch persönlicher und intimer Praxis oszilliert (vgl. auch Breidenstein 2010, S. 205). Damit werden Grenzüberschreitungen nicht nur ethnographisch induziert, sondern im Feld der Schule auch didaktisch intendiert und plausibilisiert, indem etwa die „Entgrenzung des Schulischen“ (Kolbe 2006) durch den Einsatz didaktischer Instrumente (wie zum Beispiel den „Lebensweltbezug“) befördert wird (vgl. dazu unten Abschnitt 3).

Vor diesem Hintergrund befasst sich dieser Beitrag mit dem ‚ethnographischen Grenzgängertum‘. Mit Hilfe ethnographischer Grenzüberschreitungen soll ein Zugang zu den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen gewonnen werden. Unter Rekurs auf Zinnecker (2012, S. 52, Herv.d.Verf.) ließe sich dieser Anspruch ethnographischer Forschung dahingehend zusammenfassen, dass man nicht nur wissen muss, „wie das Kind lebt, sondern man muss auch wissen, in welcher *Welt* es lebt“.

Die Frage danach, inwieweit dieser ethnographische Anspruch auch in der Forschungspraxis tatsächlich eingelöst wird, erscheint insbesondere vor der didaktischen Maxime des Lebensweltbezugs aufschlussreich, die vorsieht, dass in der unterrichtlichen Praxis selbst an die Lebenswelt der Kinder angeknüpft werden soll (Neth & Voigt 1991; Nießeler 2015). Zum anderen erscheint dabei jedoch offen, ob mit der ethnographischen Perspektivierung auf das didaktische Handeln und hierbei vor allem auf die Herstellung des Le-

bensweltbezugs ein spezifischer Ausschnitt zum Vorschein kommt, mit dem besonders die *schulische* Lebenswelt und ihre Logiken sich konturieren oder ob dabei auch Aspekte der *außerschulischen* Lebenswelt der Kinder thematisch werden. Mit den nachfolgenden Analysen (s.u. Abschnitt 3) soll diesen Fragen nachgegangen werden.

Neben der ethnographisch induzierten *Grenzüberschreitung* ergeben sich bei der qualitativen Forschung mit und über Kinder auch *Grenzen*. Diese werden in der qualitativen Forschung häufig auf die Statusunterschiede und die gesellschaftlich bedingten asymmetrischen Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kinder zurückgeführt. So plausibel diese Einschätzung sein mag, für die qualitative Forschung mit Kindern erscheint es notwendig, sie sowohl theoretisch als auch empirisch zu fundieren. Dazu nehmen wir hier auf Erving Goffmans theoretisches Besteck („Techniken der Imagepflege“, „Territorien des Selbst“) Bezug (Kap. 2). Mit diesen scheint es möglich, Grenzüberschreitungen und deren Grenzen nicht *außerhalb* der Interaktion zu verlagern, sondern sie *in* diesen zu bestimmen. Im Anschluss daran sollen diese Ausführungen anhand ethnographischer Beobachtungen illustriert werden (Kap. 3). Abschließend erfolgt eine Reflexion über die sich daraus ergebenden Implikationen für die qualitative Forschung mit und über Kinder (Kap. 4).

## 2 Ethnographisches „Border Crossing“

### 2.1 *Die „Techniken der Imagepflege“ des Forscher\*innen-Selbst*

Konstitutiv für ethnographische Forschung ist, dass Ethnograph\*innen dorthin gehen und sehen, „where the action is“ (Goffman 1967: 164ff.). Ethnograph\*innen beobachten in diesem Sinne das zu untersuchende Feld nicht einfach ‚von außen‘, vielmehr sind sie dort, wo was los ist, häufig auch ‚Mitspieler\*innen‘ und unmittelbar beteiligt an Situationen (vgl. Breidenstein & Kelle 1998, S.178; Honer 1993). So wird etwa die Ethnographin beim Pausenspiel involviert in eine Praxis der Geschlechterunterscheidung (vgl. „Knutschpacken“: Breidenstein & Kelle 1998, S. 175ff.) oder unfreiwillig Zeugin einer ihr unangenehmen und im öffentlichen Raum illegitimen Handlung als sich das Kind, das sie beobachtet, plötzlich ‚erleichtert‘ (vgl. Eckermann, Heinzl & Kreher 2016). Nicht selten können Ethnograph\*innen damit in den Schlamassel geraten, in dem die von ihnen Beforschten bereits selbst stecken (Goffmann 1996; 1986). In diesem Sinne lassen sich Ethnograph\*innen „künstlich auf das ein, was man als Zeuge beobachtet – nicht als Interviewer, nicht als Zuhörer, sondern als Zeuge dessen, wie auf das reagiert wird, was geschieht und was um die Leute herum vor sich geht“ (Goffman 1996, S. 263).

Im Vergleich zu alltagsweltlichen Praktiken, die in der Regel darauf ausgerichtet sind, die Privatsphäre der Beteiligten zu wahren, sind ethnographische Praktiken dadurch gekennzeichnet, dass sie die verborgenen Details und kleinen, unhinterfragten Geheimnisse des Alltags schriftlich konservieren und sodann in ethnographi-

schen Texten davon berichten (vgl. etwa die Beobachtungen zum SMS-Schreiben von Schülerinnen der „High School“: Eisenhardt & Allaman 2017). Damit werden aus forschungsmotivierten Absichten mitunter lebensweltlich selbstverständliche Diskretionen nicht oder nur bedingt eingehalten (z.B. Abstand halten, keine Blicke zu werfen). Ethnographische Forschung stellt in diesem Sinne die Indiskretion auf Dauer, sie verbleibt nicht nur auf der Vorderbühne, sondern ist vor allem bemüht darum, zur Hinterbühne in den „Backstage-Bereich“ vorzudringen. Robert Park hat in diesem Zusammenhang auch von einem „*nosing around*“ gesprochen, was beinhaltet, dass Ethnograph\*innen durchaus die Nase in Dinge hineinstecken, die sie eigentlich nichts angehen (vgl. Lindner 2007; Goffman 1996; 1986).<sup>1</sup>

Mit Goffman lässt sich dieses „Schnüffeln“ als eine Grenzüberschreitung auffassen, die allerdings in spezifischer Weise legitimiert wird. Wie Goffman in seinen Beobachtungen von alltäglichen Interaktionen gezeigt hat, wenden Interaktionsteilnehmer\*innen „*Techniken der Imagepflege*“ an, mit denen ein „*face-saving*“ praktiziert wird (Goffman 1967; 1986). Sie sind demnach bemüht darum, das eigene und auch das Image des jeweils anderen

---

<sup>1</sup> Nun könnte man unter (forschungs-)ethischen Gesichtspunkten einwenden, dass – wenn ein solches „*nosing around*“ schon betrieben wird –, es zumindest mit offenem Visier, also offen und nicht verdeckt getan wird. Allerdings dürfte ein solches Vorgehen in öffentlichen Situationen (z.B. im Supermarkt, auf der Straße) seltsam erscheinen, da „die Interaktionsordnung es schon nicht erlaubt, an Vorbeigehende heranzutreten und ihnen zu berichten, dass man sie beobachtet“ (Dellwing/Prus 2012, S. 127). Damit scheint das Problem nicht entlang der Frage lösbar, ob eine Beobachtung „offen“ oder „verdeckt“ durchgeführt wird, vielmehr erscheint relevant, „wer wie geschützt wird“ (ebd., S. 126).

zu wahren, sich nicht bloßzustellen und den anderen die jeweils gewählte Rolle weiterspielen zu lassen. Auf Forschungssituationen bezogen bedeutet dies, dass Schüler\*innen auch in ‚angespannten‘ Situationen des Unterrichtsalltags weiter ihren „Job“ machen können, während die Ethnograph\*in das tut, was sie zu tun hat: sie (be-)schreibt. Sollten Ethnograph\*innen bereits ein wenig mehr in eine heikle Situation verwickelt sein, werden mitunter auch *Defensivpraktiken* eingesetzt, mit denen bestimmte, als heikel eingestufte Gesprächsthemen vermieden oder neue (und weniger brisante) Themen initiiert werden.

Diese von Goffman auf alltägliche Interaktionen bezogenen Praktiken, die der „Imagepflege“ und einem „face-saving“ dienen, lassen sich auch auf Forschungssituationen (insbesondere auch in der Forschung mit Kindern) übertragen: So betreiben auch die während der Forschungssituationen für einander zugänglichen und in einem hierarchischen Gefälle zueinander positionierten Forscher\*innen und Beforschten ein „face-saving“, allerdings nicht primär im Interesse wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern schlichtweg um die Interaktion am Laufen zu halten und ‚Störungen‘ vorzubeugen. In Forschungssituationen, die gleichsam einen Sonderfall alltäglicher Interaktionen darstellen, werden immer wieder Einblicke in etwas gewährt, das man vor Einblicke prinzipiell gerne schützt. Beforschte und Forschende wenden daher „Techniken der Imagepflege“ an, da die ‚Schranken‘ zwischen dem Privaten und Öffentlichen in Forschungssituationen undurchlässig und auch verschiebbar sind (vgl. Hirschauer, Hoffmann & Stange 2015). Die durch Forschungssituationen induzierten Grenzüberschreitungen benötigen daher Grenzen, die allerdings nicht *extern* in gesetzlichen Regularien (z.B. Datenschutz), juristischen und forschungsethischen Best-

immungen zu suchen sind, sondern *in der Interaktion* zwischen Beforschten und Forschenden (vgl. auch Meier 2015, S. 24) liegen. Die enge wechselseitige Kopplung von Grenzüberschreitung und Grenze lässt sich dabei mit der auf den ersten Blick paradox anmutenden Figur beschreiben, dass die ethnographische *Grenzüberschreitung* nur durch das *Einhalten der Grenzen* des Feldes und ihrer Interaktionen und Akteure möglich ist: Denn erst mit der Unterwerfung unter die kulturellen Praktiken und Gepflogenheiten des Feldes, ist es für Ethnograph\*innen überhaupt möglich, Grenzen zu überschreiten. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die Praktiken des „face-saving“ nicht als reine Höflichkeitsgesten missverstanden werden dürfen, sondern sie sind auch gekennzeichnet durch eine feldspezifische Deutungshoheit und in ihnen ist eine Machtförmigkeit inhärent. Als teilnehmende Beobachter\*innen sind Ethnograph\*innen immer schon eingebunden in hierarchische Machtverhältnisse (z.B. entlang des Differenzverhältnisses von Erwachsener/Kind) des von ihnen beforschten Feldes.

## 2.2 „Territorien des Selbst“ im Kontext *ethnographischer Feldforschung*

Nach Goffman steht in jeder Interaktion das Gesicht der Interaktionsteilnehmer\*innen auf dem Spiel. Gesichtsbedrohende Akte werden u.a. durch die Einhaltung der „Territorien des Selbst“ reduziert. Territorien versteht Goffman dabei zum einen *räumlich*. Solche räumlichen Territorien sind – wie etwa das Klassenzimmer – bestimmten Berechtigten (Lehrer\*innen und Schüler\*innen) eindeutig zugeteilt (Goffman 1982). Mit Blick auf die ethnographische

Feldforschung in der Schule muss zunächst einmal die Grenze zum Klassenzimmer überschritten werden, da sich zwar die „legitimen Bewohner“ (Lehrkraft und Schüler\*innen) wie selbstverständlich im Klassenraum aufhalten und bewegen können, wohingegen Ethnolog\*innen zunächst einen „Gaststatus“ erhalten müssen (Bredenstein 2004, S. 88). Andere räumliche Territorien wie die Arbeitsplätze der Schüler\*innen sind eher situationeller Natur; sie sind für den Gebrauch zugänglich, allerdings ist häufig unklar, wann der Anspruch auf sie beginnt und wann er endet. So halten sich Schüler\*innen häufig nicht dauerhaft nur an ihrem Arbeitsplatz auf, obwohl sie den auch ‚belegen‘, sondern sie sind an unterschiedlichen Orten im Klassenzimmer unterwegs und führen (Tür- und-Angel-)Gespräche mit ihren Mitschüler\*innen. Neben diesen räumlichen Territorien rekurriert Goffman (1982) auch auf „Besitzterritorien“, worunter er persönliche Gegenstände fasst, die den Körper mehr oder weniger direkt umgeben: So stellen seitens der Schüler\*innen beispielsweise „Lieblingsstifte“ (z.B. Füller) oder bei Lehrkräften bestimmte didaktische Objekte (z.B. Mitführen von Kreide in der Hand oder Karteikarten, die gehalten werden) persönliche Besitzterritorien dar, mit denen sich auch räumliche Territorien reservieren und ausdehnen lassen.

In Goffmans Konzeption markieren weiterhin auch „*Informations- und Gesprächsreservate*“ Territorien. Informationsreservate umfassen dabei den Schutz auf Privatsphäre. Zu territorialen Grenzüberschreitung des Gesprächsreservats kommt es etwa durch das unaufgeforderte Einmischen in ein Gespräch oder Mithören eines Gesprächs anderer Personen. Für die ethnographische Feldforschung in der Schule erweisen sich die Informations- und Gesprächsterritorien als Grenzen, die nur schwer zu überwinden und in welche

kaum einzudringen ist. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass Schüler\*innenäußerungen – im Unterschied zur Lehrkraft – für Ethnograph\*innen schwer wahrnehmbar sind, da die Schüler\*innen durch das Flüstern mit ihren Sitznachbarn ihre Nachrichten ‚verschlüsseln‘. Auch schulisch relevante Informationen (Abschreiben bei der Klassenarbeit) und private Angelegenheiten, die unter den Peers ausgetauscht werden (z.B. Zetteln: Bennewitz 2009) verschließen sich mitunter dem ethnographischen Blick.

Goffman (1982) weist mit Blick auf diese Praktiken der ethnographischen Grenzüberschreitungen darauf hin, dass die Relevanz der *Situation* nicht zu vernachlässigen sei. Mit anderen Worten: Inwieweit eine Grenzüberschreitung *als Grenzüberschreitung* interpretiert wird, ist entscheidend von der Situation abhängig. Besonders anschaulich zeigt sich dies etwa am Pausenspiel unter Kindern, welches ethnographisch beobachtet wird: So setzen Kinder mitunter beim Spiel grenzüberschreitende körperliche Praktiken (z.B. „in den Schwitzkasten nehmen“) ein, die innerhalb der Spielsituation eine andere Bedeutung besitzen als außerhalb des Spiels (Eckermann 2015).

Vor diesem Hintergrund der theoretischen Konturierung soll im Folgenden mithilfe von empirischem Material eine Unterrichtssituation in den Blick genommen, anhand derer sich ethnographische Grenzüberschreitungen rekonstruieren lassen.

### **3 Empirische Einblicke: Ethnographische Grenzüberschreitungen**

Um ethnographische Grenzüberschreitungen empirisch in den Blick zu bekommen, wählen wir für die nachfolgende Analyse ein Unterrichtsprotokoll, welches aus einer Studie zum „*Lebensweltbezug im Unterrichtsalltag der Grundschule*“ (LeGru) hervorgegangen ist. Vorauszuschicken ist dabei, dass bei der Erhebung des Datenkorpus die ethnographischen Grenzüberschreitungen nicht im Fokus des Forschungsinteresses standen. Vielmehr zentriert sich das Projekt um die Frage, mit welchen Lehrer\*- und Schüler\*innenpraktiken im Unterrichtsalltag der Grundschule der Lebensweltbezug interaktiv konstituiert und didaktisch modelliert wird. Diese Frage weist mit Blick auf die (Grund-)Schulpädagogik und -didaktik eine besondere Relevanz auf, da der Lebensweltbezug eine zentrale didaktische Maxime und fester Bestandteil im Unterrichtsalltag ist, der auch Eingang in die Lehrpläne und Bildungsstandards gefunden hat. Bislang liegen allerdings unseres Wissens nach keine empirischen Studien dazu vor, die hinter diese didaktische Annahme zurückgehen und eine ethnographisch-praxisanalytische Perspektive auf den Lebensweltbezug entfalten (Eckermann & Meier 2018). An dieses Forschungsdesiderat knüpft die Studie an. Im Rahmen der Erhebungsphase wurden leitfadengestützte Interviews mit Grundschullehrkräften als auch ethnographische Beobachtungen im Unterricht an mehreren Grundschulen aus dem Raum Schleswig-Holstein durchgeführt. Im vorliegenden Beitrag beziehen wir uns auf Material aus den ethnographischen Unterrichtsbeobachtungen, welches als durchaus exemplarisch auch

für andere Unterrichtsbeobachtungen aus dem Projekt betrachtet werden kann.

Die im Folgenden näher zu analysierende Beobachtung stammt aus dem Deutschunterricht einer dritten Jahrgangsstufe. Das Beobachtungsprotokoll setzt kurz vor Unterrichtsbeginn ein. Die sequenzanalytische, rekonstruktive Analyse bezieht sich zunächst auf die *unterrichtlichen* Praktiken der Lehrkraft und Schüler\*innen. Im Anschluss daran werden die *ethnographischen* Praktiken (z.B. Positionierung im Feld, schriftliche Anfertigung des Protokolls) analysiert. Leitend ist bei diesen beiden Analyseschritten zum einen die Frage, wie die Lehrkraft durch ihre Praktiken ein Lebensweltbezug hervorbringt und zum anderen, wie die Ethnographin an der Herstellung dieses Lebensweltbezugs beteiligt ist.

Deutsch. Die Lehrerin Frau Küfer trifft noch einige Vorkehrungen am Pult, während einige Schülerinnen und Schüler sich unterhalten und einige mit ihren Fidget Spinnern spielen. Einige Minuten vergehen. Die Lehrerin positioniert sich vor der Tafel und beginnt an die Klasse gerichtet zu erzählen: „Ich war gestern einkaufen...“ Sie unterbricht kurz ihre Erzählung, um einige Schülerinnen und Schüler aufzufordern, dass sie das Essen und Trinken einstellen sollen. Dann fährt sie fort: „Da wollte ich so’n Spielzeug kaufen, so’nen Fidget Spinner, aber die waren alle ausverkauft.“ Mit der Gesprächseröffnung erlangt die Lehrerin die Aufmerksamkeit einiger Schülerinnen und Schüler, die ihren Blick nach vorne richten und die Gespräche einstellen. Andere Kinder spielen jedoch weiter mit ihren Fidget Spinnern in der Hand. „Ich hole mir jetzt einen leuchtenden“, erwidert ein Schüler auf die Äußerung der Lehrerin. Die Lehrerin reagiert darauf nicht und sagt: „Eure sind mir zu laut und zu nervig, deshalb

kommen die jetzt weg.“ Anschließend fährt sie mit ihrer Erzählung fort: „Das konnte ich gar nicht glauben, dass die ausverkauft sind, aber die Frau hat gesagt, dass eine Lehrerin alle aufgekauft hat für ihre Schüler, die haben ADHS und arbeiten damit wohl viel besser.“ Sofort antwortet Eric triumphierend: „Siehste! Ham wir doch gesagt!“ Frau Küfer schaut ihn kurz nachdenklich an und entgegnet: „Aber nicht jeder hat so eins und ich finde das auch unfair für die Kinder, die keinen haben.“ Tim darauf: „Dann können die doch einen kaufen!“ Die Lehrerin entgegnet mit ernstem Tonfall, dass sich nicht jeder einen Fidget Spinner leisten könne, da sie teilweise 7 bis 8 Euro kosten würden. Die Lehrerin schreibt nun den Satz „Nicht alle Kinder haben genug Geld.“ an die Tafel. (Stina Gutowski)

Mit Goffman (1980) lässt sich fragen: „Was geht hier eigentlich vor?“ Das Beobachtungsprotokoll zeigt auf den ersten Blick weniger eine ethnographisch induzierte Grenzüberschreitung, sondern die Grenzüberschreitung dokumentiert sich vor allem im didaktischen Handeln der Lehrkraft. So eröffnet die Lehrkraft den Unterricht mit einer Alltagsanekdote über den Kauf eines „Fidget Spinners“. Bei diesem handelt es sich um einen Handkreisel, der sich aufgrund eines mittig platzierten Kugellagers in der Hand rotieren lässt. Die Lehrkraft wendet sich mit diesem Bezug auf den „Fidget Spinner“ nicht direkt einem fachlichen Unterrichtsgegenstand zu, sondern greift auf ein Alltagserlebnis (Einkauf) aus der nicht-schulischen Lebenswelt zurück. Thematisch wird dabei ein aus der Lebenswelt der Kinder entlehnter Gegenstand, welcher jedoch zugleich auch in der Unterrichtssituation präsent ist, da einige Kinder über einen solchen „Fidget Spinner“ verfügen. Wie sich dann im Fortgang der unterrichtlichen Interaktion erkennen lässt, tritt hier

eine Paradoxie zutage, die darin besteht, dass die Lehrkraft auf einen Gegenstand aus der Lebenswelt der Kinder rekurriert, zugleich aber die Kinder dazu auffordert, den in der Unterrichtssituation real präsenten Gegenstand zu entfernen und das Spielen mit diesem einzustellen. Diese Paradoxie im Verhalten von Frau Küfer lässt sich vermutlich u.a. darauf zurückführen, dass das didaktische Interesse an dem aus der Lebenswelt der Kinder entlehnten Gegenstand nicht auf seiner lebensweltlichen Verwendung gründet, sondern einer didaktischen Logik unterworfen wird. Dies dokumentiert sich im Protokoll etwa darin, dass von ihr die alltagsweltlich plausible Nutzung (z.B. das Spielen mit dem „Spielzeug“) und Thematisierung des „Fidget Spinners“ („Ich hole mir jetzt einen leuchtenden“) unterbunden wird. Der Anspruch diesen lebensweltlichen Gegenstand zu didaktisieren, besteht vermutlich darin, ihn nicht als einen konkreten lebensweltlichen Gegenstand aufzufassen, sondern an ihm etwas Allgemeines (formaler Aufbau der Sprache) und für die deutsche Sprache Spezifisches (Satzglieder) und schulisch Relevantes (Satzgliedbestimmung) deutlich zu machen<sup>2</sup>. Die Transformation zum schulischen Objekt erfährt der lebensweltliche Gegenstand somit dadurch, dass er nicht wie in der außerschulischen Lebenswelt Anwendung findet, sondern als ‚didaktischer Appetizer‘ eingesetzt wird. Als ein solcher didaktischer Appetizer erfüllt er die Funktion, mit ‚leichter Kost‘ die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen zu bündeln und unter der Hand an den ‚eigentlichen‘ Unterrichtsgegenstand heranzuführen, wobei diese Heranführung an

---

<sup>2</sup> Die Satzgliedbestimmung fällt den Bildungsstandards zufolge in den Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und dort am ehesten unter „grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen“ (KMK 2004, S. 7).

den fachlichen Gegenstand in diesem Beispiel brüchig ist. Die fehlende Passförmigkeit lässt sich vermutlich u.a. darauf zurückführen, dass der fachliche Unterrichtsgegenstand seitens der Schüler\*innenpraktiken eine analytische und distanzierte Tätigkeit vorsieht, da man in der Regel keine Satzglieder spricht oder diese lebensweltlich bewusst wahrnimmt. Somit weisen der fachliche Unterrichtsgegenstand und der lebensweltliche Gegenstand keine unmittelbaren Berührungspunkte auf.

In besonders eindrucksvoller Weise zeigt die Beobachtungsszene somit, dass der Lebensweltbezug nicht immer zum fachlichen Unterrichtsgegenstand hinführt, gleichzeitig aber auch der Anspruch, an die Lebenswelt der Kinder anzuknüpfen, nicht immer eingelöst wird. Praxistheoretisch lässt sich dies u.a. darauf zurückführen, dass mit dem Bezug auf die Lebenswelt der Kinder für die Lehrkraft spezifische Zugzwänge entstehen, die unterschiedlichen Logiken folgen: So kann die Lehrkraft mit dem Aufgreifen eines lebensweltlichen Gegenstands wie den „Fidget Spinner“ nur schwer die gewohnte Rolle der Wissensvermittlerin einnehmen, die einen Wissensvorsprung vorsieht und mit einem hierarchischen Verhältnis zwischen der Lehrkraft und Schüler\*innen verbunden ist, da bei den Kindern vermutlich mehr Wissen und ein größeres *know how* vorliegt, was das durch den Wissensvorsprung begründete pädagogische Autoritätsgefälle in Frage stellt bzw. aufhebt. Eine unterrichtliche Behandlung könnte sich vor diesem Hintergrund für die Kinder entweder als nicht notwendig bzw. überflüssig erweisen. Zudem bestünde auch die Gefahr – würde sich die Lehrkraft tatsächlich auf die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder einlassen –, dass sie mit den bisweilen assoziativen und diffusen Erfahrungen der Kinder konfrontiert wird, die ein systematisches Behandeln des

unterrichtlichen Gegenstands verhindern. Prange (1986, S. 122) hat in diesem Zusammenhang auch von einem „Kampf mit den Windmühlen der Nebenvorstellungen“ gesprochen.

Wie das Ende der Beobachtungsszene schließlich dokumentiert, bringt die Lehrkraft letztlich den lebensweltlichen Gegenstand insofern ‚zum Verschwinden‘ als der an der Tafel festgehaltene Satz um den lebensweltlichen Gegenstand („Fidget Spinner“) bereinigt ist. Mit Blick auf Gruschka (2013), der in seinen Unterrichtsbeobachtungen häufig eine „Trivialisierung der Sache“ beobachten konnte, liefert das hier analysierte Unterrichtsprotokoll Hinweise darauf, dass das dem lebensweltlichen Gegenstand innewohnenden Potenzial (z.B. im Sachunterricht: Gesetzmäßigkeiten der Rotation) nicht genutzt wird; womit allerdings durch die Didaktisierung nicht nur eine Trivialisierung der *Sache*, sondern auch des *lebensweltlichen Gegenstands* Vorschub geleistet wird. Darüber hinaus liefert die Szene auch Hinweise darauf, dass bei der unterrichtspraktischen Realisierung des Lebensweltbezugs die Lehrkraft weniger über die Lebenswelt der Kinder, sondern vor allem über ihre Normalitätskonstruktionen als erwachsene Lehrkraft (z.B. lautes und nerviges Spielzeug) Auskunft gibt. Um diese zu irritieren, müssten den Aussagen und Erfahrungen der Kinder ein größerer Stellenwert eingeräumt werden.

Nach dieser Fokussierung auf die unterrichtlichen Praktiken, wechseln wir nun die Perspektive und richten unseren Blick auf die *Ethnographin* und ihre Praktiken. Die Ethnographin ist Zeugin des hier von ihr beschriebenen Geschehens im Unterricht, allerdings geht ihre Anwesenheit aus dem Protokoll selbst nicht explizit hervor. So beinhaltet das Protokoll keine „Ich-Formulierungen“; Interaktionen zwischen der Ethnographin und den Schüler\*innen sind nicht er-

kennbar und auch mögliche Verständnisschwierigkeiten, die sich aus der Position der Ethnographin im Klassenzimmer ergeben, werden nicht dokumentiert. Das Protokoll weist keine Reaktion der Kinder auf eine erwachsene Beobachterin aus, die für gewöhnlich bei dem Versuch, in die Kinderwelt vorzudringen, als „Nicht-Kind“ Reaktanz erzeugt (vgl. Krappmann & Oswald 1995, S. 44). Die Kinder selbst werden dabei im Protokoll vornehmlich als ein *Schüler\*innen*kollektiv entworfen, wobei das „Voicing“ (Hirschauer 2001, S. 438) der Kinder nur gering ausgeprägt ist, da – wenn überhaupt – nur einzelne Stimmen sporadisch zu vernehmen sind. Kurzum: Die Ethnographin lässt das Feld, aber weniger die individuellen Akteure, ihre Subjektivität und Eigenlogik insofern ‚sprechen‘, als die Kinder vor allem in ihrer Rollenförmigkeit als Schüler\*innen in den Blick gelangen. Mit einem vermeintlich neutral beobachteten Gestus soll zudem das Protokoll zu einem ‚objektiven‘ empirischen Datum werden, welches sich dann mit Hilfe eines „Daten interpretierenden Stils“ (Breidenstein 2017, S. 13) der Analyse unterziehen lässt. Das Verschwinden der Ethnographin als Autorin des Textes erzeugt hierbei den Eindruck von Objektivität: Suggestiert wird ein „Dort-Sein“, ohne explizit mitzuteilen „da-zu-sein“.

Eine aktive ethnographisch induzierte Grenzüberschreitung lässt sich aus dem Protokoll nicht herauslesen, dafür tritt jedoch vor allem die Lehrkraft grenzüberschreitend in Erscheinung, die *jenseits* der rollenförmigen Erwartungen mit ihrer Äußerung am Ende des Protokolls impliziert, dass sie über genaue Kenntnisse der materiellen Ressourcen ihrer Schüler\*innen verfügt, wobei einige Kinder als nicht hinreichend ökonomisch privilegiert klassifiziert werden (vgl. auch zur „Mittelschichtorientierung“: Berg 2017). Die Eth-

nographin steht ihr bei dieser Grenzüberschreitung *beobachtend* zur Seite, indem ihre Augen das Geschehen verfolgen und die Hände es protokollieren. Mit Bezugnahme auf Goffman lässt sich dem Protokoll entnehmen, dass die Ethnographin dabei in dieser grenzüberschreitenden Unterrichtssituation ein „face-saving“ betreibt. Dieses „face-saving“ wird durch ethnographische Schreibpraktiken hergestellt, mit denen die Kinder als verschwommenes Schüler\*innenkollektiv erscheinen und auf das Heranzoomen an die ‚stummen‘ Gesten und Praktiken des einzelnen Kindes verzichtet wird (z.B. Blicke der Kinder untereinander auf Kinder, die vermeintlich sozial weniger privilegiert sind). Das Protokoll weist zudem Ausklammerungen wie etwa die Innensicht und Emotionen der Ethnographin auf, womit sie nicht (an-)greifbar wird und ihr Gesicht bewahrt.

#### **4      Fazit**

Als Ausgangspunkt wurde eingangs des Beitrags die These entfaltet, dass die ethnographische Forschungspraxis Grenzüberschreitungen kultiviert. Anhand des hier analysierten Beobachtungsprotokolls wurde ein erster Versuch unternommen, die ethnographische Grenzüberschreitung zu illustrieren. Dabei ließen sich auf den ersten Blick anhand des Protokolls keine eindeutigen, durch die Ethnographin induzierten Grenzüberschreitungen ausmachen. Zwar lässt sich theoretisch annehmen, dass die Ethnographin eine Grenzüberschreitung mit Blick auf den Aspekt der *Lokalität* vornimmt, da sie für die Felderhebung institutionelle Grenzen zwischen Schule und Hochschule überwinden musste, allerdings wird dies nicht

eigens im Protokoll vermerkt. Empirisch greifbarer sind schon die Grenzüberschreitungen, die sich mit Blick auf das „*Othering*“ dokumentieren. Die Ethnographin betreibt dabei ein „*othering*“, indem die Kinder nicht *als Kinder*, sondern vorwiegend als *Schüler\*innen* adressiert werden. Sie operiert mit der „Realabstraktion Schüler“ (Lenhardt 1984), die eine gängige Perspektive der Schul- und Unterrichtsforschung darstellt. Im Unterschied dazu werden in der Kindheitsforschung die Kinder häufig in die Uniform des Kindes gesteckt (Büchner 1996). Auch die Lehrkraft wird vor allem in ihrer Rollenförmigkeit und als didaktische Handelnde beschrieben. Damit bleiben jedoch die *Kinder als didaktische Akteure* (Wiesemann 2011) weitgehend unsichtbar.

Zu fragen wäre zudem, ob ein Zusammenhang zwischen dem weitgehenden Ausbleiben der ethnographischen Grenzüberschreitungen (z.B. Identifikation von sozial weniger privilegierten Kindern) und den Grenzüberschreitungen durch die Lehrkraft (z.B. genauere Kenntnisse über die materiellen Ressourcen der Kinder andeuten) im Unterricht besteht. Mit Goffman ließe sich argumentieren, dass hier insoweit ein Zusammenhang besteht, als die Ethnographin ein „*Face-Saving*“ betreibt, welches nicht nur die Gesichter der Kinder und Lehrkraft, sondern auch ihr eigenes bewahrt.

Grundsätzlich wäre weiterhin zu fragen, inwieweit ethnographische Forschung tatsächlich den Anspruch erheben kann, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen zu erfassen. Mit Blick auf die hier analysierte Unterrichtssituation müsste dieser Anspruch zumindest relativiert werden. Entgegen der theoretisch plausiblen wie auch empirisch fundierten Perspektive der Kindheitsforschung, die immer wieder auf die Status- und Machtunterschiede zwischen Erwachsenen und Kindern hingewiesen hat und den Nachweis füh-

ren konnte, dass der qualitativen Forschung mit Kindern häufig eine adultistische Sichtweise zugrunde liegt, erscheint es notwendig, einen weiteren Aspekt zu berücksichtigen. Als aussichtsreich könnte sich dabei die Berücksichtigung des Konzepts der „Situationsdefinition“ nach Goffman erweisen. Goffman (1980) fragte in seinen Analysen danach, wie eine Situation wechselseitig von den Beteiligten aufgrund ihrer Erwartungen definiert wird. Mit Blick auf die hier vorliegenden Analysen ließe sich fragen, wie die unterrichtliche Situation durch Lehrkraft und Ethnographin definiert wird. Anzunehmen ist, dass die Ethnographin die Situation nicht nur als unterrichtliche, sondern auch als ethnographische Situation definiert, die eigenen Logiken (z.B. gleichzeitig als Beobachterin und Teilnehmerin zu agieren) unterliegt. Die Ethnographin nimmt insofern in der unterrichtlichen Situation auch ein „Definition der ethnographischen Situation“ vor. In dem hier beschriebenen Ausschnitt beinhaltet offensichtlich die Definition der ethnographischen Situation Techniken der Objektivierung, mit denen die Ethnographin beinahe vollständig als teilnehmende Beobachterin aus dem Protokoll verschwindet. Diese Techniken der Objektivierung stehen allerdings in Spannung zum Anspruch, die subjektiven Lebenswelten der Kinder in den Blick zu bekommen. Denn: Wie soll die Ethnographin etwas objektivieren, was vor allem (inter-)subjektiv, d.h. eine soziale Tatsache ist? So ist die Ethnographin an der Konstruktion der sozialen Tatsache (mit-)beteiligt. Ethnographische Forschungssituationen sind für gewöhnlich definitionsbedürftig, da sie stets mehrdeutig sind und somit auch unterschiedliche Deutungen zulassen. Dies wird vermutlich besonders in Unterrichtssituationen virulent, in denen ein Lebensweltbezug mit Hilfe eines didaktischen Handelns hergestellt wird, da hier biswei-

len unklar bleibt, ob es um einen lebensweltlichen Gegenstand oder um einen didaktischen Repräsentanten handelt. Der lebensweltliche Gegenstand erscheint im Protokoll vor allem als ein didaktisches Objekt auf. Damit bleibt jedoch notwendigerweise die Perspektive auf die Lebenswelt der Kinder, die über den Unterricht hinausgeht, unterbelichtet. Der Blick auf den Lebensweltbezug trägt somit nicht unbedingt dazu bei, die ‚tatsächliche‘ Lebenswelt der Kinder in den Blick zu bekommen, da dessen Bezugspunkt weniger die Lebenswelt der Kinder, sondern eher die Didaktik ist. Dennoch offenbart sich, dass die Didaktisierung der Lebenswelt zugleich ein Einfallstor für die Thematisierung und Bezugnahme auf die außerschulische Lebenswelt ist. Die Praktiken zur Herstellung des Lebensweltbezugs können dabei offensichtlich ein ‚Eigenleben‘ entwickeln, welches nicht mehr unbedingt durch die Vermittlungsabsicht gedeckt ist. So dürfte im obigen Fallbeispiel die Lehrkraft vermutlich nicht die primäre Vermittlungsabsicht verfolgt haben, mit den Schüler\*innen über ihre (nicht) vorhandene materiellen Ressourcen ins Gespräch zu gelangen.

Resümierend lässt sich somit festhalten, dass durch den Lebensweltbezug das Verhältnis von Unterricht und Lebenswelt diffundiert, ohne dass jedoch die Grenze zwischen beiden aufgehoben wird. Diese Grenze wird auch von der Ethnographin – sei es ex oder auch nur implizit – im Protokoll dokumentiert. Weitere ethnographische Studien wären noch erforderlich, um das Zusammenspiel von ethnographischen und didaktischen Praktiken genauer in den Blick zu nehmen. Dies könnte sich auch deshalb als gewinnbringend erweisen, da durch die Ethnographie ein befremdender Blick (Hirschauer & Amann 1997) auf die bisweilen vertrauten didaktischen Praktiken entworfen wird. Der ethnographische Blick

verharrt dabei nicht auf der didaktischen Logik, da nicht die didaktischen Intentionen der Lehrkraft in den Blick genommen werden, sondern vor allem die immanente Eigenlogik der Praxis (inkl. ihrer Zugzwänge) beobachtet und analysiert wird. Dabei wird – wie in dem hier analysierten Fallbeispiel – sodann deutlich, dass die *face-saving-Praktiken* der Ethnographin Reaktionen auf das Feld sind und damit relevante Informationen – auch und gerade über die Grenzüberschreitungen der Lehrkraft und deren Grenzen – liefern. Der Anspruch, die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen ethnographisch zu erfassen, lässt sich somit nur durch ein "Border Crossing" realisieren, welches sich zwischen Grenzüberschreitungen und ihren Grenzen bewegt.

## Literatur

- Andresen, S., Fegter, S., Iranee, N. & Bütow, E. (2016). Doing urban family. Städtischer Raum und elterliche Perspektive auf Kindheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62(1), 34-47.
- Fuchs, M. & Berg, E. (1993). *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bennewitz H. (2009). Zeit zu Zetteln! – Eine Praxis zwischen Peer- und Schülerkultur. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.), *Kinder in der Schule* (S. 119-136). VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Berg, S. (2017). Lebensweltorientierung – Mittelschichtorientierung. In T. Oefftering, J. Oppermann, A. Fischer (Hrsg.), *Der „fachdidaktische Code“ der Lebenswelt- und / oder (?) Situationsorientierung“*. *Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept* (S. 51-65). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Beltz Juventa
- Bühler-Niederberger, D. (2018). Vom Sozialisationsansatz zur Kindheitssoziologie – und zurück? Der Beitrag der Soziologie zur Erforschung von Kindheit. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft* (S. 22-38). Weinheim: Beltz Juventa.
- Breidenstein, G. (2004). KlassenRäume – eine Analyse räumlicher Bedingungen und Effekte des Schülerhandelns. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 5(1), 87-107.
- Breidenstein, G., Hirschauer, St., Kalthoff, H., Nieswand, B. (2013). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung*. Stuttgart: UTB.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur*. Weinheim: Juventa.
- Büchner, P. (1996). Das Kind als Schülerin oder Schüler. In H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder als Außenseiter?* (S. 157-188). Weinheim: Juventa.
- Burgess, R.G. (1982). *Field Research: a Sourcebook and Field Manual*. London: Allen & Unwin.

- Clifford, J. & Marcus, E. M. (1986). *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.
- Eckermann, T., Heinzl, F. & Kreher, S. (2016). Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung - Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern und ihren Beobachterinnen und Beobachtern. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 9(2), 88 - 101.
- Dellwing, M. & Prus, R. (2012). *Einführung in die interaktionistische Ethnografie. Soziologie im Außendienst*. Wiesbaden: Springer VS
- Eckermann, T. (2015). Das Spiel mit der Geschlechterdifferenz – aufs Spiel gesetzte Grenzen? Geschlechterkonstruktionen beim Pausenspiel von Grundschulkindern und ihren Peers aus praxistheoretischer Perspektive. *GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft* 7, 49-64.
- Eckermann, T. (2017). *Kinder und ihre Peers beim kooperativen Lernen. Differenz bearbeiten – Unterschiede herstellen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eckermann, T. & Meier, M. (2018). *Lebensweltbezug im Unterrichtsalltag der Grundschule*. Unveröffentlichter Projektantrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft DFG. DFG-Vordruck 53.01 – 05/16.
- Eisewicht, P. (2016). Zur Kartographierung ethnographischer Forschungsprogramme. In R. Hitzler, S. Kreher, A. Hoferl & N. Schröer (Hrsg.), *Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung* (S. 29-38). Essen: Oldib.
- Eisenhardt, M. & Allmann, E. (2017). Text messaging in the school lives of American high school girls. *Ethnography and Education* 13(2), 235-253.
- Goffman, E. (1967). *Where the action is. Three essays*. London: The Penguin Press.
- Goffman, E. (1980). *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1982). *Das Individuum im öffentlichen Austausch. Mikrostudien zur öffentlichen Ordnung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1986). *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Goffman, E. (1996). Über Feldarbeit. In H. Knoblauch (Hrsg.), *Kommunikative Lebenswelten. Zur Ethnographie einer geschwätzigen Gesellschaft* (S. 261-269). Konstanz: UVK.
- Gruschka, A. (2013). *Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, (13)1, 1-17.
- Heinzel, F. (2016). *Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hirschauer, St. (2001): Ethnografisches Schreiben und die Schweigsamkeit des Sozialen. Zu einer Methodologie der Beschreibung. *Zeitschrift für Soziologie*. 30(6), 429-451.
- Hirschauer, St. (2002). Grundzüge der Ethnographie und die Grenzen verbaler Daten. In D. Schaeffer & G. Müller-Mundt (Hrsg.), *Qualitative Gesundheits- und Pflegeforschung* (S. 3546). Bern: Hans Huber.
- Hirschauer, St. & Amann, K. (1997). *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hirschauer, St., Hoffmann, A., Stange, A. (2015). Paarinterviews als teilnehmende Beobachtung. Präsenze Abwesende und zuschauende DarstellerInnen im Forschungsgespräch. *Forum Qualitative Sozialforschung* 16(3). Art. 30, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1503306>.
- Hitzler, R. & Honer, A. (1984). Lebenswelt – Milieu – Situation. Terminologische Vorschläge zur theoretischen Verständigung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 36(1), 56-74.
- Honer, A (1993). *Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen*. Wiesbaden: dt. Univ.-Verlag.
- Honer, A. (1994). Einige Probleme lebensweltlicher Ethnographie: zur Methodologie und Methodik einer interpretativen Sozialforschung. In: N. Schröer (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung : auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie* (S.85-106). Opladen : Westdt. Verlag.

- Honer, A. (2012). Die Bedeutung existenziellen Engagements. In N. Schröer, V. Hinnenkamp, S. Kreher & A. Pofertl (Hrsg.), *Lebenswelt und Ethnographie* (S. 21-37). Essen: Oldib.
- Honig, M.-S., Lange, A. & Leu H. R. (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim und München: Juventa.
- Kalthoff, H. (2003). Beobachtende Differenz. Instrumente der ethnographisch-soziologischen Forschung. *Zeitschrift für Soziologie* 32(1), 70-90.
- Kelle, H. (2001). Ethnographische Methodologie und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 21(2), 192-208.
- KMK Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Vereinbarung zu den Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichung\\_en\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichung_en_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf)
- Kolbe, F.-U. (2006). Institutionalisierung ganztätiger Schulangebote - eine Entgrenzung von Schule? In H.-U.Otto & J. Oelkers (Hrsg.), *Zeitgemäse Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 161-177). München: Reinhardt.
- Krappmann, L. & Oswald, L. (1995). Unsichtbar durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In I. Behnken & O. Jaumann (Hrsg.), *Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (S. 39-50). Weinheim: Juventa.
- Lindner, R. (2007). *Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Lenhardt, G. (1984). *Schule und bürokratische Rationalität*. Frankfurt. a. M.: Suhrkamp.
- Lévi-Strauss, C. (1978). *Traurige Tropen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Malinowski, B. (1979). *Argonauten des westlichen Pazifik*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Matthiesen, U. (1983). *Das Dickicht der Lebenswelt und die Theorie des kommunikativen Handelns*. München: Wilhelm Fink Verlag.

- Neth, A. & Voigt, J. (1991). Lebensweltliche Inszenierungen. In H. Maier & J. Voigt (Hrsg.), *Interpretative Unterrichtsforschung* (S. 79-116). Köln: Aulis.
- Nießeler, A. (2015). Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götze, A. Hartinger, S. Miller, S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 27-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (1986). *Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spittler, G. (2014). Dichte Teilnahme und darüber hinaus. *Sociologus* 64(2), 207-230.
- Struebing J., Hirschauer S., Ayaß R., Krähnke U. & Scheffer T. (2018). *Zeitschrift für Soziologie* 47(2), 83-100.
- Wiesemann, J. (2011). Schülerhandeln in der Grundschule In W. Einsiedler, M. Götze, A. Hartinger, F. Heinzl, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und -didaktik* (S. 176-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zinnecker, J. (1980). Parteiliche Untersuchung pädagogischer Alltagskultur. Methodische und strategische Überlegungen zur Praxis. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogik und Alltag. Methoden und Ergebnisse alltagsorientierter Forschung in der Erziehungswissenschaft* (S. 61-75). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zinnecker, J. (2000). Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. *Zeitschrift für Pädagogik* 46(5), 667-690.
- Zinnecker, J. (2012). Der Lebensraum des Großstadtkindes mit einer Einführung von Jürgen Zinnecker. In M. Muchow & H. H. Muchow (Hrsg.), *Der Lebensraum des Großstadtkindes* (S. 19-74). Weinheim: Beltz Juventa.

# II

## Erhebungsverfahren



# Zuhören als vernachlässigter Aspekt in der Interviewpraxis

*Grit Behse-Bartels*

## 1 Einführung: Zuhörvermögen als Forschungslücke

Im Rahmen der forschungspraktischen Anleitungen zur Gesprächsführung mit Kindern findet das Zuhören – angesichts der Bedeutung für den Verlauf des Gesprächsprozesses – einen erstaunlich randständigen Platz<sup>1</sup>. Ein starker Fokus liegt darauf, was Kinder unterschiedlichen Alters aus entwicklungspsychologischer Sicht an Fähigkeiten mitbringen, damit sich mit Kindern Forschende entsprechend darauf einstellen (z.B. Vogl, 2012). Ein weiterer starker Fokus liegt auf der angemessenen Formulierung und dem richtigen Einsatz von Fragen. Die notwendige Ausbildung der Zuhörfähigkeiten auf der Seite der Erwachsenen, der Forscher\_innen wird bisher in Manualen zur Forschung mit Kindern weniger themati-

---

<sup>1</sup> Auch in den – vor allem im Kita-Bereich - durchgeführten Studien zur professionellen Interaktion von pädagogischen Fachkräften (vgl. Lehmann-Rommel, 2009; Remsperger, 2011; Wadepohl, 2016; Weltzien, 2009) wird das Zuhören-Können von Erwachsenen als relevanter Bestandteil der Interaktion eher nur benannt.

siert (vgl. Trautmann 2010, Vogl, 2015)<sup>2</sup>. Die Frage ist, ob es sich lohnen könnte, die Potentiale des Zuhören-Könnens seitens derer, die mit Kindern forschen, stärker in den Blick zu nehmen. Das dies von Bedeutung und ein Gewinn sein könnte, darauf verweist eine Publikation von Helfferich (2011), in der sie sich im Zusammenhang mit der Qualität qualitativer Daten auch mit der Bedeutung des Zuhörens, als eine der wichtigen Kompetenzen seitens der Interviewenden, auseinandersetzt. Helfferich hat dies allgemein als zentrale Kompetenz qualitativ Forschender ausformuliert. In der Forschung mit (jüngeren) Kindern kommt neben forschungspraktischen Aspekten auch noch eine besondere forschungsethische Komponente hinzu (vgl. Vogl, 2015).

Befasst man sich mit der Forschung zum Zuhören, so wird deutlich, dass hier ein zentrales Augenmerk auf dem Hörverstehen und der Informationsverarbeitung liegt (vgl. Imhof, 2003). Hingegen bleibt die Erforschung von anderen wichtigen Aspekte des Zuhörens wie u.a. dem „aktivem, einfühelndem Zuhören, bislang noch rar.“ (Behrens & Krelle, 2014, S.86). Im vorliegenden Artikel werden Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit dem Thema Zuhörfähigkeiten bei Forschenden (Praktiker\_innen)<sup>3</sup> vorgestellt. Dabei

---

2 In dem Lehrbuch von Trautmann erfolgt eine für das Thema Zuhören relevante Einführung in das „Vier-Ohren-Modell“ von Schulz von Thun.

3 Der Verweis auf Praktiker\_innen findet hier aus zwei Gründen statt: Zum einen wird sich in forschungspraktischen Anleitungen zur Gesprächsführung mit Kindern ganz wesentlich auf Kenntnisse aus therapeutischen Praxisfeldern bezogen und zwar vorrangig auf eine Publikation von Delfos aus dem Jahr 2015 (vgl. Vogl, 2015). Zum anderen wäre mit dem Blick auf Praxis- und Interaktionsforschung mit Kindern v. A. seitens sozial- oder sonderpädagogischer Fachkräfte oder Forscher\_innen auch interessant, inwieweit ange-

wird in dieser ersten Bearbeitung des Themas *Zuhören als forschungspraktische Fähigkeit* zunächst eine Beschränkung auf die Forschungsmethode des Interviews vorgenommen. Ich schließe mich in diesem Zusammenhang der Auffassung von Deppermann an, dass Interviews als Interaktionsereignisse zu verstehen sind und es zu einer wechselseitigen Beeinflussung in der Interaktion kommt (Deppermann, 2014).

Um die Erkenntnisse und weitere Überlegungen zu präsentieren, wird zuerst der Frage nachgegangen, wie komplex (und damit auch ‚störanfällig‘) sich der Zuhörprozess darstellt und warum hier ein Potential für die qualitative Forschung mit Kindern vermutet werden könnte. Im Weiteren geht es darum, zwei aus dem therapeutischen Bereich heraus entwickelte Modelle zur Gesprächsführung zu betrachten. Diese können als spezifische Ansätze des Zuhörens seitens der Erwachsenen (Fachkräfte) im Gesprächsprozess mit Kindern verstanden werden und für die Forschung mit Kindern nutzbar gemacht werden. Bei beiden Modellen, dem „Aktiven Zuhören“ (Gordon, 2012a+b; Rogers, 1993a; Weinberger, 2013) und der „ideolektischen Gesprächsführung“ (Bindernagel, 2016) geht es um Gesprächsmodelle, die insbesondere der wertschätzenden Haltung einen großen Stellenwert für den Aufbau einer guten Beziehung zu Kindern und einer gelingenden, hilfreichen Gesprächsführung zuweisen. Es folgen Überlegungen zu Rahmenbedingungen für gelingendes Zuhören im Interview mit Kindern. Abgerundet wird der Beitrag mit Überlegungen zum Einsatz des Zuhörens in

---

eignete Kommunikationsmodelle das Zuhören und damit die laufende Interaktion mit Kindern im Forschungsprozess beeinflussen.

der Forschungspraxis, zu Eingrenzungen wie auch offenstehenden Forschungsfragen.

Die Ausführungen dieses Artikels beziehen sich auf das Vorschul- und Grundschulalter und richten sich insbesondere an jene, die qualitative Forschungsprojekte in sozial- und sonderpädagogischen Arbeitsfeldern planen bzw. die Forschungsfragen entwickeln, in denen Kinder aus vulnerablen Gruppen (vgl. Andresen et al., 2015) im Zentrum stehen bzw. beteiligt werden sollen.

## **2      *Zuhören ist mehr***

„Die Fähigkeit zum Zuhören ist sowohl eine zentrale Bedingung für das Gelingen von menschlicher Interaktion und Kommunikation, aber genauso auch Voraussetzung und Ziel von Lernen und Kompetenzerwerb. Zuhören wird in allen Bereichen des professionellen, kulturellen und privaten Lebensumfelds verlangt“ (Imhof, 2010, S. 15)

Zuhören können stellt einen elementaren Bestandteil von Kommunikations- und Interaktionsprozessen dar. Zuhörkompetenz ist – insbesondere mit der Fokussierung auf „Hörverstehen“ im schulischen Bereich - in den letzten Jahren eingehender erforscht worden. Den Mehrwert von Zuhören und das Verstehen des Zuhörprozesses haben Imhof (2003, 2010) und weitere Autor\_innen (bspw. Behrens & Krelle, 2014; Hagen, 2006; Wegener, 2017) für den schulischen Kontext untersucht. Diese Studien stellen insbesondere das Zuhören lehren und seine didaktischen Anforderungen sowie das

Zuhören lernen seitens der Schüler\_innen in den Fokus<sup>4</sup>. Wegener konstatiert immer noch eine Unterbelichtung dieses Themas in der Forschung und auch Bildungsplanung. Hören und Zuhören sind als integraler Bestandteil von kommunikativer Kompetenz und Dialogfähigkeit zu verstehen, denn „Ohne zu hören, was der andere zu sagen hat – ohne die Fähigkeit, ihm zuzuhören, kann kein wirklicher Dialog stattfinden, kann nicht angemessen reagiert werden.“ (Wegener 2017, S.22).

Dass Zuhören kein einfacher passiver Prozess ist, ist in diesen Studien deutlich geworden, jedoch um die Komplexität und die aktiven Schritte des Zuhörprozesses zu verstehen lohnt ein Blick in die Forschung von Imhof. Sie hat sich eingehender mit dem Zuhörprozess befasst und dazu ein auf dem Informationsverarbeitungsansatz aufbauendes Prozessmodell des Zuhörens entwickelt (Imhof, 2010; 2003).

## 2.1 Zuhör-Prozessmodell nach Imhof

In diesem Modell „wird Zuhören definiert als intentionale Selektion, Organisation und Integration (S-O-I-Modell) verbaler und non-verbaler Aspekte akustisch vermittelter Information“ (Imhof, 2010, S. 18). Das Phasenmodell beginnt mit dem Schritt der Intentions-

---

<sup>4</sup> Geht es um die Zuhör-Kompetenz von Erwachsenen als Fachkräfte, so ist diese längst in der Coachingforschung mit dem Blick auf *achtsames* aktives Zuhören als Erfolgsfaktor in den Blick genommen worden (Albrecht & Perin, 2013) sowie im Business-Bereich zur Optimierung der eigenen Kommunikation (vgl. Bay, 2014; Bracket Mathey 2012; Junge & Junge, 1995; Preuß-Scheuerle, 2016; Steil & Bommelje, 2004 u.a.).

bildung bzw. Motivation. Die von Imhof entwickelten drei Phasen sollen im Folgenden kurz dargelegt werden, um der vielen Aspekte gewahr zu werden, die im Zuhörprozess relevant sind. Daran kann bei der Schaffung guter Zuhör-Rahmenbedingungen angeknüpft werden:

**Phase 1 „intentionale Selektion“:** In einem ersten (nach Imhof vorgelagerten) Schritt muss es zur Bildung einer Zuhörabsicht und eines Selektionskriteriums kommen, denn aus dem Übermaß an Signalen muss die potenziell relevante Information ausgewählt werden können. Hierfür sind mehrere Modalitäten (z. B. Hören und Sehen) sowie mehrere Codes (analoge und digitale) zu beachten. Ziel dieses Schrittes sind das Sortieren und Interpretieren des Gehörten, um es dann im Langzeitgedächtnis mit dem Vorwissen verknüpfen und integrieren zu können und durch das aktivierte Vorwissen die Informationsverarbeitung unterstützen zu können. Sind Vorabinformationen über das folgende Gesprächsthema vorhanden, so hilft dies dabei, mehr Informationen herauszuhören. Kompetente Zuhörer\_innen sind in der Lage, diese Prozesse selbständig und effektiv zu steuern (Selbstregulation). Es müssen Ziele formuliert werden, Schwierigkeiten antizipiert und Störungen kontrolliert werden und es muss definiert werden, *wem*, *wann* in welchem Umfang zugehört wird. Es gilt also eine Anstrengungsbereitschaft zu entwickeln. Im nächsten Schritt der intentionalen Selektion geht es darum, alle Dimensionen des Sprachverstehens zu aktivieren und aus der Menge der (non)verbalen Informationen eine Auswahl zu treffen. Damit gehen Prüfungen und Abwägungen einher und die Entscheidung, inwiefern Notizen sinnvoll sind (Imhof, 2010, S.18-22).

**Phase 2 „Organisation“:** Im nächsten Schritt kommt es zur Gliederung der gesprochenen Sprache, zur Identifizierung einzelner Wörter und Sätze und deren Bedeutungszuweisung. Bei der erforderlichen Strukturierung des Informationsstroms geht es darum, wie angemessen die Informationsverarbeitung erfolgt. Nach Imhof wären Kinder dazu ab ca. 9 Jahren in der Lage, verlässlich könne damit ab zehn bis zwölf Jahren gerechnet werden. Die Informationen können leichter aufgenommen werden, wenn an eigenes Vorwissen angeknüpft werden kann. Erst ab dem genannten Alter sei es Kindern auch möglich, zu erkennen, dass sie bestimmte Dinge nicht verstehen und investieren müssen. Die „Organisation“ erfordert schließlich Leistungen wie bspw. das Erfassen von Worten und Sinneinheiten, das Beachten der Perspektive der bzw. des Sprechenden bei der Informationsverarbeitung, das Feststellen der Vollständigkeit und der Konsistenz der Information, das Identifizieren von Lücken, das Erkennen der Relation zwischen verbaler und nonverbaler Information und einiges mehr. Schließlich ist es erforderlich, dass Zuhörende „neue Informationen in vorhandene Schemata und Wissensstrukturen einordnen bzw. vorhandene Schemata umstrukturieren“ (Imhof, 2010, S.24) können. Zuhörende müssen dabei in der Lage sein, Sprachkonventionen richtig einordnen zu können bzw. Äußerungen, die entweder ernst, ironisch, manipulativ oder aufrichtig gemeint sind, zu erkennen (Imhof, 2010, S.22-24).

**Phase 3 „Integration“:** Schaut man sich die dritte Phase an, so wird erneut deutlich, dass im gesamten Prozess des Zuhörens eine Menge verschiedener Kompetenzen erforderlich sind. Nun ist es beispielsweise angezeigt, dass Zuhörende den Sinneinheiten Be-

deutung zuweisen müssen, dass sie die neue Information mit dem Vorwissen verknüpfen müssen, ebenso müssen sie ein Situationsmodell konstruieren und die aktuelle Information durch Wiederholung aktiv halten. Des Weiteren müssen sie evaluieren, ob das Verstandene auch dem entspricht, was die sprechende Person sagen wollte. Es gilt zwischen eigenen Hinzufügungen und Schlussfolgerungen und dem Gesagten zu unterscheiden, auch, ob eigene Emotionen bei der Informationsverarbeitung eine Rolle spielen und schließlich ist zu prüfen, ob die eigene Interpretation tatsächlich die einzig mögliche ist. (Imhof, 2010, S.24f)

Imhof systematisiert noch weitere Aspekte und zeigt damit zum einen auf, wie vielfältig und vielschichtig die Anforderungen an Zuhörer\_innen sind, zum anderen wie wenig selbstverständlich es ist, all diesen Anforderungen ausreichend nachkommen zu können. Angesichts des in Kürze nachgezeichneten Zuhörprozesses wird deutlich, dass es sich dabei nicht um einen passiven Vorgang handeln kann, sondern vielmehr von einer eigenständigen Leistung des psychischen Systems ausgegangen werden muss (Behrens & Krelle, 2014)<sup>5</sup>. Behrens und Krelle haben in ihrer Forschung zum Zuhören auch noch folgenden relevanten Aspekt herausgearbeitet: „Zuhörer müssen die bislang gehörte flüchtige Information so lange präsent halten, bis sie mit der prinzipiell nicht vorhersehbaren noch folgenden Information zu einem sinnvollen Ganzen integriert werden kann.“ (Behrens & Krelle, 2014, S. 88). Dies bedeutet, dass die

---

<sup>5</sup> Laut Behrens und Krelle würde diese Modellvorstellung auch im Einklang mit vielen empirischen Befunden stehen und sich dafür eignen, didaktische Modelle abzuleiten oder auch Forschungsfragen zu generieren (Behrens & Krelle, 2014).

spezifische Beanspruchung des Arbeitsgedächtnisses, wenn es um Zusammenhänge zwischen dem Hörverstehen und anderen Fähigkeitsaspekten geht, auch von Bedeutung ist (ebd.).

## 2.2 „Aktives Zuhören“

Im Folgenden soll das „Aktive Zuhören“ als Teil einer spezifischen Form der Gesprächsführung mit Kindern (Jugendlichen und Erwachsenen) kurz vorgestellt werden, in der es um das empathische Zuhören Erwachsener und deren Einstellung gegenüber Kindern geht.

Das „Aktive Zuhören“ wurde von Carl Rogers (1993a) im Rahmen seiner, zunächst „nondirektiven“, dann „klientenzentrierten“ und schließlich „personenzentrierten“ Psychotherapie bzw. Gesprächsführung entwickelt. Diese Namensgebung ist nicht von ungefähr zu verstehen, sondern hängt mit seinen lebenslangen und umfangreichen Forschungen zur gelingenden Gesprächsführung zusammen. Diese soll dem (Beziehung)suchenden Menschen gerecht werden. Von seinen Schüler\_innen bzw. anderen Therapeut\_innen<sup>6</sup> wurde die personenzentrierte Gesprächsführung u.a. für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen weiterentwickelt und als förderlich für die pädagogisch-therapeutische Arbeit betrachtet (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2010; Tausch, 2017).<sup>7</sup> Im Ansatz der personenzentrierten Gesprächsführung geht Rogers von einer humanistischen Perspek-

---

<sup>6</sup> Z.B. Behr, 2018; Gordon, 2012a+b; Weinberger, 2013.

<sup>7</sup> Delfos (2015) und Vogl (2015) nehmen in ihren Publikationen zur Gesprächsführung mit Kindern (in Interviews) kurz Bezug auf das „Aktive Zuhören“.

tive aus und versteht den Menschen grundsätzlich als ein nach Autonomie und Selbstverwirklichung strebendes Wesen (1993b). Um ein Hineinversetzen zu ermöglichen und ein hilfreiches Gegenüber zu sein zu können, sollten Berater\_innen (bzw. verantwortliche Erwachsene) daher drei zentrale Verhaltensmerkmale aufweisen: *Echtheit* (Kongruenz), *positive Wertschätzung* und *empfindendes Verstehen* (Empathie) (Weinberger, 2013). Insbesondere die Empathie, das empfindende Verstehen, auch „Aktives Hören“ genannt, spielt hier eine zentrale Rolle. Es geht bei der Empathie darum, durch ein genaues Zuhören und nichtwertendes Eingehen Kontakt zu einem anderen Menschen aufzunehmen und zu einem vertieften Verständnis des Erlebens der Person zu kommen. Achtung und Respekt vor dem bzw. der Gesprächspartner\_in und der Aufbau einer Vertrauensbeziehung stehen in diesem Konzept im Zentrum. Die Kenntnis und Übernahme des personenzentrierten Ansatzes mit seinen drei Basismerkmalen und dem Menschenbild<sup>8</sup> ist wichtig und entscheidend, denn beim „Aktiven Zuhören“ kann missverstanden und verkürzt verinnerlicht werden, dass es sich lediglich um die geschickte Anwendung der sogenannten Aufmerksamkeits-signale und -techniken<sup>9</sup> sowie ums Ausreden lassen handelt. „Aktives Zuhören“ bedeutet jedoch nicht, durch Kenntnis der Techni-

---

<sup>8</sup> Rogers ging es bei seinem Ansatz um eine professionelle Haltung und im Zuge der Weiterentwicklung immer stärker um ein spezifisches Menschen- und Gesellschaftsbild (Rogers, 1993b).

<sup>9</sup> Die Aufmerksamkeits-signale (Kopfnicken, -neigen, Körperhaltung etc.) und die Aufmerksamkeits-techniken wie Nachfragen, Paraphrasieren (inhaltliche Wiederholung mit eigenen Worten), Verbalisieren (Spiegeln des emotionalen Inhalts der Botschaft) und Zusammenfassen sind zentrale Techniken des Ansatzes (Rogers, 1993a).

ken das Kind zum Sprechen zu bringen, es entlang eigener Interessen abzufragen.

In der Praxis gestaltet sich die Gesprächsführung dann tatsächlich so, dass man das Kind ausreden lässt, sich geduldet, eigene Regungen (sich einzubringen) zurückhält, sich (auch von eigenen Gedanken) nicht ablenken lässt, Blickkontakt hält, (non)verbal reagiert, bei Unklarheiten nachfragt usw. Es geht zentral darum, dem Mitteilungsbedürfnis des Kindes entgegenzukommen und ihm eine Möglichkeit zu geben, sich auszudrücken und Lösungen zu finden. Die jeweiligen Reaktionen sind dann auch immer im Kontext des Gesagten, des Verhaltens und der Gesprächssituation einzuordnen (vgl. Gordon 2012a+b; Weinberger, 2013). Insbesondere bei seelisch belasteten oder kranken Kindern ist es wichtig, durch empathisches aufmerksames Zuhören einen Zugang zu finden. Das respektvolle Verstehen und in diesem Zusammenhang das beschriebene „Aktive Zuhören“ mögen sich hier als bekannt und nicht weiter schwer lesen. Es ist jedoch in der Verwirklichung der genannten drei Verhaltensmerkmale von Therapeut\_innen bzw. von professionell agierenden Fachkräften nicht einfach umzusetzen.

### 2.3 „Ideolektische Gesprächsführung“

Die „ideolektische Gesprächsführung“ geht davon aus, dass jedes Kind, jeder Mensch eine eigene Sprache spricht (Bindernagel, 2016)<sup>10</sup>. Der *Ideolekt* ist das individuelle Sprachmuster eines Kin-

---

<sup>10</sup> Dieser Ansatz ist inzwischen umfangreich beforscht worden und in verschiedenen Arbeitsfeldern mit unterschiedlichen Altersgruppen und Anliegen umgesetzt worden (Bindernagel, 2016).

des (Jugendlichen oder Erwachsenen)<sup>11</sup>. Dazu gehören sämtliche individuelle phonetische, grammatische und die Wortwahl betreffende Eigenheiten und Vorlieben, so dass jeder Mensch innerhalb einer Sprachgemeinschaft als einzigartig zu verstehen ist. Bei der „ideolektischen Gesprächsführung“ handelt es sich um „ein zieloffenes, sorgfältiges Zuhören und eine gemeinsame Entdeckungsreise durch die »Sprachlandschaft«“ (ebd., S. 15) des Kindes. Einen besonderen Stellenwert hat dabei auch die leibliche Komponente. So fließen leibliche, „über die Bewegung und Muskelempfindung und klanglich vermittelte Wahrnehmungen und Erfahrungen, die ihren Ursprung in der aktional-klanglichen Repräsentation haben“ (ebd., S.30) in das sich meist nicht in Worte fassende implizite Wissen ein. Dennoch wird das Verhalten davon stark beeinflusst. Nonverbal-vokale Signale des Kindes werden somit in der „ideolektischen Gesprächsführung“ fortwährend registriert und ernst genommen. Es wird dergestalt damit umgegangen, dass positive Signale ein Weitergehen implizieren, negative Signale hingegen eine Veränderung des Vorgehens. Als eine spezifische Technik der „ideolektischen Gesprächsführung“ wird das Aufgreifen von Verben (statt Substantiven) begriffen. Prozedurales Wissen kann nach Bindernagel auf diese Weise aktiviert werden und damit können „neue Verknüpfungen zwischen Sprache und Handlung und »gespürtem Wissen« entstehen.“ (ebd., S.31). Diese besondere Form des Zuhörens und systematische Vorgehensweise des Aufgreifens der Wörter des Kindes dient durch die Aktivierung der Ebene der bildhaften Repräsentationsformen der Erleichterung von Verknüpfungen zwischen impliziten und explizitem Wissen. „Bilder können so in ei-

---

<sup>11</sup> Im Kontrast dazu stellt der Dialekt die sprachlichen Besonderheiten einer ganzen Region dar (Bindernagel, 2016).

nem ideolektischen Gespräch in einer neuen Weise wahrgenommen werden“ (ebd.).

Auch die „ideolektische Gesprächsführung“ ist mit einer besonderen, den Menschen wertschätzenden Haltung verbunden: „Nonverbale Interaktionen, Beschreibungen, Ideen und Einschätzungen von Kindern und ihren Eltern sind wichtiger als die Ideen der Fachleute und die aus therapeutischer Sicht naheliegenden Interventionen“ (Steiner, 2016, S.10), sie geben Inhalt, Tempo und Ende eines Gesprächs an. Nach Krüger<sup>12</sup> orientiert sich die ideolektische Haltung am ideolektischen Menschenbild, welches fünf Aspekte aufweist: das Bild vom einzigartigen Kind, vom würdevollen Kind, vom authentischen Kind, vom befähigten und lebensstüchtigen Kind und das „Bild des an sich bemessenen Kindes“<sup>13</sup> (Krüger in Krüger & Pelzer, 2016, S.113).

Kinder machen durch diese Qualität und Art der auf die Eigensprache hörenden Gesprächsführung wichtige Grunderfahrungen für ihr Leben und den Umgang mit Menschen. Nämlich die, dass die eigenen Äußerungen wahrgenommen und beantwortet werden. Das ist wichtig für den Aufbau einer sicheren Bindung sowie von Selbstvertrauen und in der weiteren Entwicklung hilfreich für den Zugang des Kindes zu sich selbst (Bindernagel, 2016). Anschaulich zeigen dies und das Vorgehen bspw. diverse Praxisbeispiele aus

---

<sup>12</sup> Der Autor arbeitet, ebenso wie Pelzer, mit der ideolektischen Gesprächsführung im Arbeitsfeld Kita.

<sup>13</sup> Mit dem „Bild des an sich bemessenen Kindes“ ist gemeint, dass Kinder sich den Umgang mit Herausforderungen und dem Lernen an sich selbst bemessen gestalten. Sie begegnen dabei Herausforderungen, aufbauend auf ihrem bisherigen Können, auf ihre ganz individuelle Art (Krüger in Krüger & Pelzer, 2016, S.113).

dem Arbeitsfeld Kita und Schule (Kleiner in Bindernagel et al., 2016; Krüger & Pelzer, 2016).

### 3 **Zuhören braucht ...**

einen möglichst „freien Kopf“. Damit ist das Zurückstellen eigener Interessen und Interpretationen sowie das Vermeiden eines festgelegten Vorgehens zu verstehen, soweit dies möglich ist<sup>14</sup>. Zuhören-Können und sich ganz einlassen benötigt eine offene Forschungshaltung und –methodik. Gerade im Verständnis der zuhörfokussierten Formen der Gesprächsführung geht es um Offenheit für Neues und Unerwartetes. Dies erfordert eine Reflexion des subjektiven Vermögens dies tatsächlich in der qualitativen Forschung zu realisieren. Es steht der (im Alltag) verbreiteten Form des Erkenntnisgewinns, wo Unbekanntes in Bekanntes eingeordnet wird, entgegen<sup>15</sup>. Für Kinder ist es auch von Bedeutung, dass ihnen möglichst viel Freiheit – im Was und Wie des Erzählens – gegeben wird (Vogl, 2015). Sie benötigen die Erfahrung, dass ihnen wirklich zugehört wird, dass sie gemeint sind, in ihrem Tempo und ihrer Weise, sich zu artikulieren (vgl. Bindernagel, 2016; Delfos, 2015).

---

<sup>14</sup> Mögliche Zwänge bei der Forschung sollen hier nicht ignoriert werden. Ergebnisdruck jeder Art ist jedoch kontraproduktiv, wenn es darum geht - insbesondere seelisch belasteten - Kindern wirklich zuzuhören.

<sup>15</sup> Hier ist z.B. die eigene Motivation zu prüfen. „Motivationale Faktoren schließen Aspekte der situativen Interessiertheit ebenso ein wie ein relativ überdauerndes Interesse an einem Gegenstand oder einer Tätigkeit. Dem erweiterten S-O-I-Modell [von Imhof, Anmerkg. Behse-Bartels] zufolge sind sie maßgeblich für die Herausbildung einer Zuhörintention und damit zentrale Voraussetzung für die Initialisierung von Zuhörprozessen durch das Subjekt.“ (Behrens & Krelle, 2014, S.89).

Weitere wichtige Aspekte für das Gelingen des Zuhörens und der Interaktion im Interview sind die Rolle, Haltung und Qualifizierung der Forschenden, denn bei den Interviewenden liegt die Verantwortung für das Gelingen des Kommunikationsprozesses im Interview:

„Ihre Haltung und ihr Verhalten stehen daher im Mittelpunkt [...]. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass dies nur einen Ausschnitt aus dem Interaktionsprozess darstellt: Die Interviewenden reagieren auf die Erzählpersonen und die Erzählpersonen wiederum auf die Interviewenden.“ (Helfferich, 2011, S. 83)

Zu ergänzen ist hier, dass auch der Zuhörprozess gelingen muss, damit es zu einer dem Kind gemäßen Kommunikation kommen kann. Bezüglich der Rolle des Interviewers bzw. der Interviewerin im Interview hat Vogl auf die Notwendigkeit höchster Konzentration verwiesen (Vogl 2015). Der Autorin nach ist die Hauptaufgabe „die **Kontrolle und Steuerung des Gesprächsverlaufs**, das heißt nonverbale Reaktionen des Befragten und eigenen Reaktionen sowie die inhaltliche Fragestellung müssen im Auge behalten werden. Darüber hinaus muss das Gesprächsthema unter Umständen immer wieder formuliert werden“ (ebd., S.120). Voraussetzung dafür sind ausgebildete Zuhörfähigkeiten (vgl. Imhof 2003). Auch gilt es, nichts als selbstverständlich und verstanden anzunehmen, sondern vielmehr die Möglichkeit von (beidseitigen) Missverständnissen einzuräumen (Vogl, 2015). Darüber hinaus ist es wichtig, sich als Interviewer\_in als Gestalter\_in von Kinderinterviews zu begreifen und einen alters- und situationsgemäßen räumlichen, materiellen

und atmosphärischen Rahmen zu schaffen. Dafür sind ausführliche und hilfreiche Anleitungen bei Delfos (2015) zu finden<sup>16</sup>.

Gutes Zuhören-Können benötigt eine entsprechende Haltung dem Kind als Interaktionspartner gegenüber. Diese muss im Zuge des Lebens und Arbeitens mit Kindern entwickelt werden. Es geht dabei um echtes Interesse, Offenheit und Empathie<sup>17</sup> für das Kind sowie um ein sorgsames Gestalten der Interviewbeziehung<sup>18</sup> (vgl. Delfos, 2015; Vogl, 2015 u.a.)<sup>19</sup>. Auch die Reflexion von und die Anerkennung in Generationenbeziehungen spielt eine Rolle (vgl. Lehmann-Rommel, 2009). Erwachsene sind mit Macht ausgestattet und die Erwartung an richtiges Zuhören ist zumeist in Richtung Kind gegeben (»Hör mir mal richtig zu!«). Darauf weist u.a. die Dominanz der auf die (Ausbildung von) Zuhörkompetenzen sowie weiteren Fähigkeiten beim Kind ausgerichteten Forschung hin

---

<sup>16</sup> Dazu zählen z.B. Spielen, das Herausnehmen der Spannung durch Humor und Witze, das Verwenden von Gegenständen und Zeichnungen usw. (Delfos, 2015, S. 95 u.a.).

<sup>17</sup> Empathie wird durchaus auch verkannt, z.B. bei Suggestion, die es zu vermeiden gilt: „(»Da warst du sicher traurig, als Jan dich nicht eingeladen hat«) wird oft vom »Sender« als mitfühlend und empathisch empfunden. Sie dient auch – und oft in erster Linie – dazu, eigene Unsicherheit des »Senders« zu verringern“ (Staats, 2014, S.118). Denn mit der Auslegung einer offenen Situation wird diese schon auf einen Aspekt festgelegt und bspw. Erleichterung oder Wut als Reaktion auf diese Nachricht gar nicht erst zugelassen (ebd.).

<sup>18</sup> Zum Thema Generationenbeziehungen in der qualitativen Forschung mit Kindern möchte ich jedoch auf im Herausgeberband von Heinzl versammelte einschlägige Literatur verweisen (Heinzl, 2012).

<sup>19</sup> Hierbei sind – und dies insbesondere bei vulnerablen und kranken Kindern – auch ethische Fragen zu berücksichtigen (vgl. Miethe & Gahleitner, 2010; Vogl, 2015; von Unger, 2014).

(Andresen, 2012; Behrens & Krelle, 2014; Hagen, 2006). Nach Delfos kommt es bei der Haltung in der Interviewführung darauf an, dass Kindern nicht – in einem vorgegebenen Zeitraum – Informationen entlockt werden sollen, sondern es vielmehr darum gehen muss, dass diese ihre Informationen freiwillig geben (Delfos 2015). Die erwähnte Empathie hat v. A. auch Konsequenzen für die Umsetzung der Interviews mit Kindern in der Pädiatrie oder auch im Kontext sozialpädagogischer Einrichtungen. Die Interviewsituation, das beidseitige Zuhören und Kommunizieren muss am Kind ausgerichtet werden und das Befinden sowie Bedürfnisse des Kindes müssen wahrgenommen werden, d.h. ggf. sehr kurze Interviews erfolgen (vgl. Delfos, 2015; Oetting-Roß et al., 2016).

Gutes Zuhören erfordert Qualifizierung und Erfahrung. Diese sollten sich insbesondere auf die Durchführung von Interviews<sup>20</sup> und den Umgang sowie die Gesprächsführung mit Kindern beziehen. Zudem sind Kenntnisse des Interviewkontextes, wie bspw. der Organisation Kita, Schule oder sozial-medizinische Einrichtungen (vgl. bspw. Apelt & Tacke, 2012) wichtig. Der bzw. die Interviewer\_in sollten sich nicht durch spezifische Eigenheiten der Institution – Geräusche, Gerüche, (Arbeits-)Spannungen, Praktiken usw. - ablenken oder irritieren lassen, damit die Konzentration auf das Interview gelingt. Auch das Erlernen spezifischer Formen der „zuhörfokussierten“ und (unter)stützenden Gesprächsführung mit Kindern (vgl. Bindernagel, 2016; Weinberger, 2013) und die Auseinandersetzung mit dem zugrundeliegenden Kind- bzw. Menschenbild dient der Entwicklung von Zuhörfähigkeiten. Darüber hinaus

---

<sup>20</sup> Siehe Delfos (2015), Vogl (2015) und Trautmann (2010).

ist für Forschende die Frage relevant, welches Verhältnis sie zum eigenen Vorwissen haben. Entscheidend ist dabei, in welcher Weise das Vorwissen Eingang in den Forschungsprozess findet (Helfferich, 2011, S.85).<sup>21</sup> Denn ein Infragestellen oder Irritieren des Vorwissens und des Forschungskonzepts wird zunächst meist als falsch, störend oder unglaublich zurückgewiesen (vgl. ebd.). Dies steht dem *Zuhören* kontraproduktiv entgegen.

Bezüglich einer Qualifizierung bzw. der Ausbildung, Förderung und Reflexion der Zuhörfähigkeiten machen auch Behrens & Krelle (2014) bezogen auf das Zuhörprozessmodell von Imhof (2010) Angaben. Um „Hörverstehenskompetenzen“ (Behrens & Krelle, 2014)<sup>22</sup> zu entwickeln sind, bei einem Verständnis des Zuhörens als aktiv-rekonstruierender Tätigkeit des psychischen Systems, Kompetenzen auf drei Analyseebenen zu entwickeln: auf der Ebene der kognitiven Kompetenzen, auf der Ebene der Metakognition und auf der Ebene der Selbstregulation. „Auf allen drei Ebenen kann und muss der kompetente Zuhörer in jeder Phase des Zuhörprozesses spezifische Leistungen erbringen, aus denen sich ggf. lern- und trainierbare Zuhörstrategien ableiten lassen.“ (Behrens & Krelle, 2014, S.92f). Imhof führt zur Förderung von Zuhörkompetenzen folgende Komponenten an, die zu trainieren bzw. zu erarbeiten

---

<sup>21</sup> „Dass Wahrnehmung selektiv ist, ist allgemein bekannt. Im Zusammenhang mit qualitativen Interviews ist die Form von Selektivität wichtig, die daher rührt, dass ich als Interviewende höre oder sehe, was ich deuten und einordnen kann und was von meinen Vorannahmen her einen Sinn verliehen bekommen kann.“ (Helfferich, 2011, S.85).

<sup>22</sup> Zur Vertiefung der Thematik (Ausbildung von) Hörverstehen wird hier auf die Publikation von Behrens & Krelle (2014) verwiesen.

seien<sup>23</sup>: 1) Selbstbeobachtung des eigenen Zuhörverhaltens, 2) Formulierung und Beschreibung konkreter Lernziele sowie ihrer Ergebnisse, 3) Thematisierung und Einübung erforderlicher Verhaltensweisen und Strategien und 4) Evaluierung der Lernziele (Imhof, 2010). In diesem Zusammenhang soll auf die Bedeutung der Durchführung von Pretests hingewiesen werden. Sie dienen hier insbesondere auch der Überprüfung des eigenen Zuhörens und der damit einhergehenden Dialogentwicklung im Interview.

Schließlich benötigt gutes Zuhören an Rahmenbedingungen ausreichend Zeit und Gelegenheit<sup>24</sup> um Kinder zu erreichen und auch ausreichend Zeit, um in einen vertieften Dialog zu kommen. Wenn Menschen sich nicht gut vorbereiten und einstimmen konnten, sich unter Druck fühlen, eigentlich mit eigenen anderen Themen befasst sind oder schon beim nächsten vorgedachten Thema sind usw., können sie nicht konzentriert zuhören. Dies trifft nicht nur auf den pädagogisch-therapeutischen Kontext zu sondern ebenso auf Forschungsvorhaben, insbesondere solche unter Zeit- und/oder Personaldruck<sup>25</sup>. Gerade die genannten Gesprächsformen benötigen Zeit, aber auch der Zugang zu und Austausch mit vulnerablen Kindern. Für gutes Zuhören werden hier zudem möglichst störungsarme

---

<sup>23</sup> Imhof bezieht sich in ihren Ausführungen auf Schüler\_innen, die Betrachtung der Fachkräfte erfolgt nicht (vgl. Imhof 2010).

<sup>24</sup> An der Stelle möchte ich auf die ethnografische Studie von Bock (2010) verweisen, die vom Aufgenommenwerden in die Lebenswelt und vom Zustandekommen des Gesprächs mit den Kindern berichtet. Bock wählt dafür den von Girtler geprägten Begriff des »ero-epischen Gesprächs«. Dabei kam es auf die Akzeptanz durch die Kinder an, die aufgeschlossen wurden, als sie sie als jemand sehen konnten, der »in Ordnung« ist (Bock, 2010, S.92).

<sup>25</sup> Siehe Helfferich (2011, S. 85).

Räume und ggf. unterstützende und den Kindern vertraute Fachpersonen gebraucht. In der Zuhörforschung von Imhof hat sich auch gezeigt, dass Zuhörstile nach dem jeweiligen sozialen Kontext z.T. eine beträchtliche intraindividuelle Variabilität aufweisen<sup>26</sup>. Dies dient auch dem Erfordernis der Anpassungsfähigkeit an die jeweilige Situation (Behrens & Krelle, 2014).

#### **4 Zuhören und Fragen im Interesse von Kindern**

Im abschließenden Kapitel soll es nun noch um einige Grenzen zum Einsatz des Zuhörens in der Forschungspraxis gehen sowie um Beispiele für interessante Forschungsgegenstände, die sich im gegenwärtigen Stadium der Bearbeitung des Themas Zuhörfähigkeiten von Forschenden im Interview mit Kindern im Vor- und Grundschulalter abzeichnen.

Als erste Eingrenzung ist ein zu starkes gezieltes Informationsinteresse des bzw. der Forschenden zu nennen. (vgl. Vogl, 2012). Die Motivation und die gezielte Selektion können hier ein vertieftes konzentriertes Zuhören und ein wirkliches Erfassen der Bedeutungen des Kindes verhindern (vgl. Imhof, 2003). Als zweite Eingrenzung soll hier das Fehlen der unter Kapitel drei aufgeführten Voraussetzungen und Rahmenbedingungen genannt werden. Drittens sind Grenzen des Einsatzes des „Aktiven Zuhörens“ und der „ideolektischen Gesprächsführung“ zu benennen. Das „Aktive Zuhören“ kann, insbesondere wenn es als Strategie – und losgelöst von Haltung und Menschenbild – oder gar in unpassenden Situationen an-

---

<sup>26</sup> Im Versuchsfall von Imhof waren dies Studium, Familie, Freundeskreis und Arbeit (Behrens & Krelle, 2014).

gewendet wird, bei Kindern<sup>27</sup> auf Ablehnung stoßen (Gordon, 2012a). Kinder haben bisher zumeist andere Botschaften von Erwachsenen erhalten und eine andere Kommunikationskultur erlebt (ebd.). Dies trifft auch auf die „ideolektische Gesprächsführung“ zu und erfordert gemeinsame Vorerfahrungen in dem gewählten Gesprächsansatz und das transparent machen dieser Besonderheit im Interview. Der Einsatz (der Techniken) des „Aktiven Zuhörens“ darf nicht übertrieben werden und bei einfachen Themen und Problemen ist es nicht angezeigt (Gordon, 2012a+b). Als weitere Eingrenzung sind persönliche Grenzen zu nennen. Besteht Ablehnung gegenüber bestimmten Verhaltensweisen, Erkrankungen, Milieus, Ethnien (usw.) von Kindern und kann somit keine Anerkennung und Wertschätzung erfolgen, ist das Gestalten einer zuhörfreundlichen, auf Verstehen abzielenden Interviewbeziehung nicht möglich (vgl. Lehmann-Rommel, 2009; Remsperger, 2011). Liegen die Grenzen auf Seiten des Kindes, so kommt ein Zuhören und ein Interview nicht oder ggf. eingeschränkt zustande.

Es lassen sich bereits ein paar Forschungsgegenstände abzeichnen für die ein vertieftes Zuhören von Forschenden Potential bereithält. Dazu zähle ich beispielsweise:

- die Perspektiven, aber insbesondere auch die Ressourcen und Stärken von Kindern aus vulnerablen Gruppen, sowie kranke und beeinträchtigte Kinder<sup>28</sup>. Dabei kann die Forschung auch als Pra-

---

<sup>27</sup> Und insbesondere bei Jugendlichen (Gordon, 2012a).

<sup>28</sup> Hier sind besondere Erfordernisse der Sorge, der emotionalen Unterstützung, ethische Fragen, die informierte Zustimmung (der Eltern) und insbesondere auch der Aufbau von Vertrauen zu beachten (Oetting-Roß et al., 2016). Von besonderem Interesse sind aus meiner Sicht auch Kinder, die Belastungen

xisforschung der eigenen pädagogisch-therapeutischen Arbeit erfolgen<sup>29</sup>.

- die Erforschung von Problemlagen von Kindern in (und mit) pädagogischen Institutionen<sup>30</sup>.
- die Entwicklung der eigenen (Forschungs)Praxis im pädagogisch-medizinischen Kontext. Hier sei noch einmal an die Studie von Albrecht und Perrin erinnert, die mit einem autoethnografischen Vorgehen ihre eigene Praxis reflexiv beforchten und dabei auch eine unbeteiligte Kollegin mit einbanden, um blinde Flecken zu reduzieren und ihre Perspektive mit einzubeziehen (Albrecht & Perrin, 2013).<sup>31</sup>
- die Beforschung der methodischen Integration des vertieften Zuhörens bzw. methodische Weiterentwicklungen. So könnte bspw. der Fokus auf das Zuhören der Forschenden und dessen Bedeutung für die Steuerung von Gruppendiskussionen u.a. Methoden interessant sein oder das Zuhören für die Analyseverfahren von interaktiven Daten nutzbringend sein (vgl. Deppermann, 2014).

---

durch erkrankte Elternteile ausgesetzt sind, wie bspw. im Zuge starkem Alkoholkonsums (vgl. Tinnfält et al., 2018).

<sup>29</sup> Siehe Schleehauf in ihrer als Praxisforschung realisierten qualitativen Studie zur eigenen therapeutischen Arbeit mit dem Medium Pferd bei Mädchen mit Gewalterfahrung (Schleehauf, 2008).

<sup>30</sup> Bereits vor über 10 Jahren hat Franke mit ihrer quantitativen Studie den Umfang und die Vielfalt von schulischen Problemlagen von Kindern in der dritten Jahrgangsstufe erforscht und die Belastungen von Kindern differenziert (Franke, 2006). Dies weist auf Handlungsbedarf in Bezug auf kindliche Belastungen hin und ist insbesondere für die Schulsozialarbeit – in einem interdisziplinären und inklusiven Verständnis von Schule (vgl. Althans et al., 2016; Ricking, 2013) jedoch auch für weitere Berufsgruppen – angesichts der Entwicklung zur inklusiven Ganztagschule relevant und qualitativ noch nicht beforchten worden (vgl. auch Bilz, 2014).

<sup>31</sup> Vgl. auch Prengel, 2012 und Nentwig-Gesemann & Nicolai, 2014.

- Forschung zum Schwerpunkt Zuhören in der Interviewpraxis in der Ausbildung und Weiterqualifizierung von Forscher\_innen bspw. mittels Videoanalysen.

Dies ist nur eine Auswahl und soll neugierig machen auf die Beschäftigung mit dem Thema, das Aufgreifen von Forschungslücken und die Entwicklung von Herangehensweisen. In der Überzeugung, dass die Ausführungen das Anliegen wichtiger Standardwerke der Kindheitsforschung zum Erfassen der Perspektive von Kindern (Heinzel, 2012) und dem Forschen im Interesse von Kindern (Prenzel, 2003) mittragen, soll hier noch kurz auf einige Aspekte aufmerksam gemacht werden, die leider in diesem Artikel nicht bearbeitet werden konnten. Es handelt sich um die Themen Zuhörfähigkeiten und Kinderrechte sowie Partizipation (vgl. Højolt, 2012), um Genderaspekte beim Zuhören und der Interaktion (vgl. Vogl, 2015) und um die Notwendigkeit der Erforschung von Zuhör- und Interaktionsfähigkeiten mit Kindern aus anderen Sprachkulturen, insbesondere mit Blick auf die Reproduktion von Ungleichheit (vgl. Kuhn & Mai, 2016).

## Literatur

- Albrecht, C. & Perrin, D. (2013). *Zuhören im Coaching*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Althans, B. et al. (2016). Care in der Grundschule – ein Forschungsdesiderat? In Liebers, K. et al. (Hrsg.). *Facetten grundschulpädagogischer und didaktischer Forschung. Jahrbuch Grundschulforschung*. (S. 45-60). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Andresen, S.; Koch, C. & König, J. (Hrsg.) (2015). *Vulnerable Kinder. Interdisziplinäre Annäherungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Apelt, M.; Tacke, V. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Organisationstypen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Bay, R. H. (2014). *Erfolgreiche Gespräche durch Aktives Zuhören*. 8., durchgesehene Aufl. Renningen: Expert Verlag.
- Behr, M. (2018). Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. In Stumm, G. & Keil, W. W. (Hrsg.). *Praxis der Personzentrierten Psychotherapie*. 2. Aufl. (S. 177-185). Wien: Springer Verlag.
- Behrens, U. & Krelle, M. (2014). Hörverstehen – Ein Forschungsüberblick. *Didaktik Deutsch*, 19, H.36, 86-107.
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28(1-2), S. 57-62.
- Bindernagel, D. (2016). Wie entwickelt sich Eigensprache? In ders. (Hrsg.). *Die Eigensprache der Kinder. Idiolektische Gesprächsführung mit Kindern, Jugendlichen und Eltern*. (S. 24-65). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Bindernagel, D.; Kleiner, M. & Schiemer, A. (2016). Die Eigensprache der Schulkinder. In Bindernagel, D. (Hrsg.). *Die Eigensprache der Kinder. Idiolektische Gesprächsführung mit Kindern, Jugendlichen und Eltern* (S. 134-176). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Bock, K. (2010): Feldnotizen über das Zustandekommen von Gesprächen mit Kindern oder: Die Ethnographin im Kinderbett. In Heinzl, F.; Thole, W.; Cloos, P. & Königeter, S. (Hrsg.). „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*. (S. 85-93). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bracket Matthey, S. (2012). *Become a tough and tender listener. A User's Guide to Rewarding communication*. Bloomington: AuthorHouse.
- Delfos, M. F. (2015): »Sag mir mal...« *Gesprächsführung mit Kindern. 4-12 Jahre*. (10. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz Verlag.
- Deppermann, A. (2014). Das Forschungsinterview als soziale Interaktionspraxis. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Analysen und*

- Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen.* (S.133-149). Wiesbaden: Springer VS.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2010): Die Bedeutung des Personzentrierten Ansatzes für eine moderne Frühpädagogik. *Person*, 01/2010, (S. 43-53).
- Gordon, T. (2012a). *Familienkonferenz in der Praxis. Wie Konflikte mit Kindern gelöst werden.* München: Heyne Verlag.
- Gordon, T. (2012b). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst.* München: Heyne Verlag.
- Hagen, M. (2006). *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule.* Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heinzel, F. (2012). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive.* 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten.* (4. Aufl.) VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Højholt, C. (2012). Kinderperspektiven: Partizipation in gesellschaftlicher Praxis. *Journal für Psychologie*, Jg. 20, 01/2012, S. 1-24. <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/112> [Datum des Zugriffs: 22.02.2018]
- Imhof, M. (2010). Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht. In V. Bernius & M. Imhof (Hrsg.). *Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis.* (S.15-30). Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Imhof, M. (2003). *Zuhören. Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung.* Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Junge, M.; Junge, W. H. C. (1995). *Verkaufen mit offenen Ohren. Verhandlungserfolge durch aktives Zuhören.* Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Krüger, I.; Pelzer, F. J. (2016). Die Eigensprache der Vorschulkinder. In Binder-nagel, D. (Hrsg.). *Die Eigensprache der Kinder. Idiolektische Gesprächsführung mit Kindern, Jugendlichen und Eltern.* (S. 98-133). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Kuhn, M., & Mai, M. (2016). Ethnisierende Differenzierungen im Elementarbereich – Sprachstandserhebungsverfahren zwischen landes- und kommunalpolitischen Direktiven und situiertem eigenlogischen Vollzug. In T. Geier & K. Zaborowski (Hrsg.). *Migration: Auflösungen und Grenzziehungen. Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung* (S. 115 – 132). Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann-Rommel, R. (2009). Zuhören und Macht im Unterricht. In H. de Boer & H. Deckert-Peaceman (Hrsg.). *Kinder in der Schule. Zwischen*

- Gleichaltrigenkultur und schulischer Ordnung.* (S. 297-315). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Miethe, I.; Gahleitner, S.B. (2010): Forschungsethik in der Sozialen Arbeit. In Bock, K. & Miethe, I. (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit* (S. 573-581). Opladen; Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., & Nicolai, K. (2014). Pädagogische Fachkräfte als selbst-reflexive und forschende Professionelle. In P. Völkel & A. Wihstutz (Hrsg.). *Das berufliche Selbstverständnis pädagogischer Fachkräfte: Studium im Elementarbereich*. Berlin: Bildungsverlag Eins.
- Oetting-Roß, C.; Ullrich, C.; Schnepf, W. & Bücher, A. (2016). Qualitative Forschung mit lebenslimitierend erkrankten Kindern und Jugendlichen: Hören wir richtig hin? [46 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(2), Art. 24, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1602241> [Datum des Zugriffs: 22.02.2018]
- Prenzel, A. (2012): Erkunden und erfinden. Praxisforschung als Grundlage professionellen pädagogischen Handelns mit Kindern. In Heinzl, F. (Hrsg.). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 292-305). 2. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (Hrsg.) (2003). *Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik*. Weinheim; München: Beltz Juventa.
- Preuß-Scheuerle, B. (2016). *Praxishandbuch Kommunikation. Überzeugend auftreten, zielgerichtet argumentieren, souverän reagieren*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Rempersperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ricking, H. (2013). Kooperative Förderung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Zeiten der Inklusion. In Spies, A. (Hrsg.). *Schulsozialarbeit in der Bildungslandschaft. Beiträge zur Sozialen Arbeit an Schulen*. (S.117-136). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Rogers, C. R. (1993a). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy*. Frankfurt a. M.: Fischer TB.
- Rogers, C. R. (1993b). *Der neue Mensch*. 5. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Schleehauf, K. (2008). *Wege und Möglichkeiten in der pädagogisch - therapeutischen Arbeit mit dem Medium Pferd für Mädchen mit Gewalterfahrung*.

- Dissertation an der TU Berlin. [https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/2698/1/Dokument\\_10.pdf](https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/2698/1/Dokument_10.pdf) [Datum des Zugriffs: 22.02.2018]
- Staats, H. (2014). *Feinfühlig arbeiten mit Kindern. Psychoanalytische Konzepte für die Praxis in Kita und Grundschule*. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Steil, L. K., & Bommelje, R. K. (2004). *Listening leaders. The ten golden rules to listen, lead & succeed*. Edina: Beaver's Pond Press.
- Steiner, T. (2016). Vorwort. In Bindernagel, D. (Hrsg.). *Die Eigensprache der Kinder. Idiolektische Gesprächsführung mit Kindern, Jugendlichen und Eltern* (S. 9-13). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Tausch, R. (2017). Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In M. K. W. Schweer (Hrsg.). *Lehrer – Schüler – Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. (3. Aufl.) (S.191-212). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tinnfält, A.; Fröding, K.; Larsson, M. & Dalal, K. (2018). „I feel it in my heart when my parents fight“: Experiences of 7-9-year-old Children of Alcoholics. *Child and Adolescent Social Work Journal*, Open Access. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0544-6>
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Vogl, S. (2012). *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- von Unger, H. (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung. In von Unger, H.; Narimani, P.; M'Bayo, R. (Hrsg.). *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15-39). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl; K. Machowiak; K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien, D. (Hrsg.). *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung*. (S. 171-198). Wiesbaden: Springer Verlag. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_7)
- Wegener, J. (2017). *Zuhören lernen – die didaktische Funktion des Hörens im Religionsunterricht zwischen überfachlicher Kompetenz und Kompetenzen religiöser Bildung* (Dissertation). [http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/cache.off?tx\\_slubopus4frontend%5Bid%5D=22630](http://www.qucosa.de/recherche/frontdoor/cache.off?tx_slubopus4frontend%5Bid%5D=22630) [Datum des Zugriffs: 2.04.2018]

- Weltzien, D. (2009): Dialoggestützte Interviews mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen: Methode und empirische Ergebnisse. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & R. Haderlein (Hrsg.). *Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik* (Band 2, S. 69-100). Freiburg: FEL.
- Weinberger, S. (2013). *Klientenzentrierte Gesprächsführung. Lern- und Praxisanleitung für psychosoziale Berufe*. 14. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa Verlag.



# **Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode**

*Ina Hunger, Benjamin Zander, Maika Zweigert und Claudia P. Schwark*

## **1 Einführung**

In unterschiedlichsten Handlungsfeldern und im Rahmen verschiedenster disziplinärer Settings werden mittlerweile qualitative, kindorientierte Verfahren eingesetzt, um differenziert die kindlichen Denk- und Handlungsmuster, den latenten Sinn ihrer Handlungen, die Strukturen ihrer sozialen Räume etc. zu rekonstruieren. Die Etablierung der qualitativen Forschung mit Kindern geht mit einer Ausdifferenzierung kindbezogener Themenstellungen und Forschungsfragen einher. Qualitative Forschung mit Kindern fokussiert demnach auf ‚mehr‘ als ‚nur‘ auf die Untersuchung der psychosozialen, kognitiven oder motorischen Kindesentwicklung, wobei sich auch die methodologischen Referenzpunkte verschieben. Anstatt über Kinder zu forschen, wird in der ‚Neuen Kindheitsforschung‘ vermehrt eine Forschung aus der Perspektive von Kindern eingefordert (Mey, 2013). In dieser neuen Kindheitsforschung werden Kinder als Expert\*innen ihrer Lebenswelt ernstgenommen, befragt und beobachtet. Im Kontext eines ausdifferenzier-

ten Spektrums kindbezogener Themenstellungen und Forschungsfragen erweist sich das qualitative Interview als dominierende Erhebungsmethode.

Vor dem Hintergrund der hier nur angedeuteten methodologischen Referenzpunkte lassen sich die Entscheidung für und die Umsetzung von Interviews mit Kindern theoretisch plausibilisieren. Die methodologischen Vorannahmen bedeuten jedoch noch nicht, dass für Forscher\*innen das Führen eines Interviews mit Kindern einfach ist oder genauso funktioniert wie bei Erwachsenen. Unsere Erfahrungen zeigen vielmehr, dass gerade für die Interviewforschung in der frühen Kindheit spezifische Anpassungen der bestehenden Verfahren erforderlich sind, da in der Interviewsituation auf ‚Strategien‘ zurückgegriffen werden muss, um im Sinne des jeweiligen Erkenntnisinteresses Daten erheben zu können. Die damit angesprochene Frage der Entwicklung geeigneter Strategien für die Gestaltung der Interviewsituation mit Kindern im Kindergartenalter wird in diesem Beitrag fokussiert. Es werden zunächst Grundannahmen der qualitativen Interviewforschung mit Kindern skizziert und dann Besonderheiten des Interviews mit Kindern im Kindergartenalter beschrieben. In diesem Zusammenhang wird auf Basis eigener forschungspraktischer Erfahrungen und methodischer Reflexionen das Impulsinterview vorgestellt, das als *ein* mögliches Verfahren der Datenerhebung speziell für Kinder im Kindergartenalter entwickelt wurde.

## 2 Allgemeine Grundlegungen: Qualitative Interviews mit Kindern

Das qualitative Interview bietet sich zur „Rekonstruktion thematisch aussonderbarer, sprachlich explizierbarer Wissensbestände“ an und wird vielfach „als effektivstes und effizientestes Erhebungsinstrument unter den in der Sozialforschung (bislang) verfügbaren Verfahren“ (Honer, 2011, S. 97) bezeichnet. Es ist als eine spezifische Form verbaler Kommunikation zu verstehen, die zweckbezogen auf eine Re-Präsentation von Wissen abzielt. Die Kommunikation ist „typischerweise dadurch motiviert, dass einer der Beteiligten versucht, beim anderen Äußerungen über etwas hervorzulocken, das in der Interviewsituation selbst (so) *nicht* präsent ist; d.h.: *durch* den anderen etwas Bestimmtes in Erfahrung zu bringen; in der Regel eben etwas, das schon vergangen ist, das also – durch das Interviewen – re-präsentiert werden muss, ohne dass anhand des Interviews mit Sicherheit geklärt werden könnte, wie genau die ursprüngliche Situation dabei gewusst, und wie *genau* dieses Wissen wiederum verbalisiert wird bzw. werden kann“ (Honer, 2011, S. 95, Hervorhebungen im Original). Insofern das ‚Erzählen‘ über den eigenen Erfahrungsbereich die Bewusstheit der Befragten erhöhen kann, ist den Interviewpartner\*innen gleichzeitig die Möglichkeit einer Dezentralisierung der Sichtweisen gegeben, die es ihnen ermöglicht, in der Situation auch neue, übergreifende Einsichten zu gewinnen.

Die dafür notwendigen kognitiven Voraussetzungen sind bereits im Kindesalter gegeben. Kindern ab sieben Jahren wird gemeinhin die Fähigkeit zugeschrieben, ihre eigene Perspektive zuverlässig mitteilen zu können und über die nötigen kommunikativen Kompeten-

zen für die Interviewdurchführung zu verfügen (u. a. Honig, Lange & Leu, 1999; Fuhs, 2000; Heinzl, 2003; Berk, 2005; Kuhn, 2007). Mittlerweile gibt es diverse qualitative Interview-Verfahren mit Kindern. In der Regel adressieren diese aber aus dem genannten Grund die Zielgruppe ab dem Grundschulalter. Kinder im Kindergartenalter zu interviewen ist dagegen bislang noch kaum etabliert.

## *2.1 Methodologischer Referenzpunkt des Interviews mit Kindern*

Interviews mit Kindern im Schulkindalter zur Erforschung von z.B. subjektiven Perspektiven auf kindliche Lebenswelten sind mittlerweile gängige Praxis, was u. a. auf ‚neue‘ methodologische Vorannahmen zurückgeführt werden kann. Als methodologischer Referenzpunkt hat sich im Rahmen der qualitativen Interviews übergreifend das Bild vom Kind als soziale\*r Akteur\*in durchgesetzt. Diese Perspektive wendet sich gegen ein ‚erwachsenendominiertes, advokatorisches Kindheitsbild‘ und verweist darauf, dass der Aspekt der ‚Finalisierung‘ von Entwicklung hier obsolet ist. Die Entwicklung der Persönlichkeit wird als ein kontinuierlicher, produktiver Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozess mit der Umwelt gesehen, der nicht auf Kindheit allein beschränkt ist (u. a. Breidenstein & Kelle, 1996; Leu & Krappmann, 1999; Lippitz, 1999; Hurrelmann & Bauer, 2015). Kinder werden als im Hier und Jetzt lebende Individuen gesehen, die Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit haben, diese deuten und verarbeiten. Die Wissens- und Erfahrungsbestände, Handlungsrouninen etc. sind dem Kind selbstverständlich nicht immer und ständig bewusst. Sie können aber in

Abhängigkeit der jeweiligen Alters- bzw. Entwicklungsstufen – zumindest partiell – intentional aktualisiert und im Interview perspektivgebunden verbalisiert werden.

Dieses in der neuen Kindheitsforschung vielfach zugrunde gelegte ‚Bild vom Kind‘ korrespondiert eng mit dem Bild bzw. Konstrukt des zu interviewenden Erwachsenen, welches im Rahmen qualitativer Forschung grundsätzlich und mehr oder weniger fraglos hinterlegt wird. Grundannahme jenes sogenannten „epistemologischen Subjektmodells“ (Groeben & Scheele, 2002) ist, dass Menschen ihre Umwelt deutend wahrnehmen, perspektivisch ordnen, typisierend auslegen und auf der Basis von Bedeutungen handeln.

## 2.2 *Entwicklungspsychologische Voraussetzungen von Kindern*

Die methodologischen Grundlegungen des Bildes vom Kind werden durch entwicklungspsychologische Voraussetzungen gestützt. Wurden Kinder lange Zeit als Interviewpartner\*innen abgelehnt mit dem Hinweis darauf, sie könnten die Ansprüche, die mit einem Interview einhergehen, aufgrund ihrer nicht ausgereiften kognitiven, sprachlichen und sozialen Entwicklung nicht erfüllen, so sind heute auch aus entwicklungspsychologischer Perspektive die typischen kritischen Einwände widerlegt. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass trotz der hohen Komplexität der Sprachentwicklung in der Regel bereits im Kindergartenalter zentrale Fähigkeitsbereiche des Sprachsystems ausgebildet sind, Erlebnisse und Eindrücke nicht beliebig mit Bedeutung versehen werden und diese Deutungsmuster auch bei Kindern im Kindergartenalter über einen gewissen Zeitraum stabil sind (Meng, Kraft & Nitsche, 1991, S. 111;

Berk, 2005; S. 295 ff.; Schwarzer, 2015, S. 66; Vogl, 2015, S. 15 ff.).

Auch die für die entsprechenden Aussagen in der Interviewsituation nötigen interaktionalen Kompetenzen sind im Kindergartenalter bereits angelegt. Kinder sind ab etwa drei Jahren in der Lage, einen Dialog zu führen, das heißt zielgerichtete Äußerungen an eine\*n Gesprächspartner\*in zu richten und Fragen zu beantworten. Zwischen drei und fünf Jahren bildet sich die Kompetenz aus, im Gespräch über Ereignisse und Erlebnisse zu erzählen und dabei thematische und kausale Zusammenhänge herzustellen, entsprechend ihres Weltwissens über die jeweilige lebensweltliche Umgebung. Ab fünf Jahren unterscheiden sie selbst zwischen fiktiven und realen Erlebnissen, und somit lassen sich bei den Kindern in einem Gespräch zuverlässige alltägliche Erzählungen<sup>1</sup> generieren. Sie sind zudem in der Lage in den Erzählungen ihre eigene Perspektive kenntlich zu machen, indem sie aktiv Wertungen einbringen (Oksaar, 1983, S. 11; Boueke & Schüle, 1991, S. 18; Meng, Kraft & Nitsche, 1991, S. 113; Berk, 2005; S. 295 ff.).

### 2.3 *Besondere Herausforderungen in der Interviewsituation mit Kindern*

Auch wenn Kinder als soziale Akteur\*innen, die kompetent aus ihrer Perspektive erzählen können, konstruiert werden, ist das Interviewen von Kindern in der Forschungspraxis selbstverständlich ‚anders‘ als mit Erwachsenen. Die Situation ist generational vor-

---

<sup>1</sup> Erzählungen werden hier als monologische sprachliche Gestaltungen von subjektiv bedeutsamen Erlebnissen verstanden.

strukturiert und dadurch von entsprechenden gegenseitigen Zuschreibungen durchsetzt; sie ist in Sorge- und Herrschaftsbeziehungen eingebunden und dadurch hierarchisch vorstrukturiert (Fuhs, 2000), sie ist seitens der\*des Forschenden von einer gewissen biografisch verwobenen Nähe zum ‚Kind-sein‘ gekennzeichnet, insofern sie\*er selbst mal ein Kind war und biografiespezifische Interpretationen von Kindheit in das Interview hineinbringt (Fuhs, 1999).

Die Interviewsituation ist von Unwägbarkeit gekennzeichnet, da trotz der vorstrukturierten ‚Macht‘ der\*des Forschenden, letztendlich das Kind die mächtige Person ist, von der es abhängt, ob die forschende Person an die interessierenden Daten herankommt oder nicht. Um an eben jene Daten zu gelangen, ist es das Bemühen der forschenden Person, die Interviewsituation so zu gestalten, dass das Kind möglichst authentisch, selbstläufig und umfangreich über den interessierenden Themenbereich erzählt.

Eine Herausforderung, die wir besonders beim Einsatz von Leitfadeninterviews mit Kindern im Kindergartenalter wahrnehmen, liegt darin, den Interviewten einerseits Raum für ihre eigenen Erfahrungen zu eröffnen und andererseits die im Rahmen des Forschungsprojekts relevanten Themenbereiche einzubringen und das Gespräch auf diese Themen zu lenken. Unsere Erfahrungen zeigen, dass Kinder im Kindergartenalter besonders assoziativ aus einer spezifischen Logik heraus erzählen. Sie erzählen unter Umständen viel und gerne, aber heben dabei auf genau das ab, was ihnen situativ wichtig erscheint und was sie unbedingt verbalisieren möchten. Diese Erzähllogik bringt einen als forschende Person in die schwierige Situation, dass man sich im Gespräch im Bemühen um das Generieren themenbezogener Aussagen ‚verläuft‘ und über ver-

schiedene Ansätze versucht, an die Daten heranzukommen, die man haben möchte. In solchen Interviewsituationen benötigen Forscher\*innen Strategien, um gezielt die kindlichen Erzählungen wieder einzuholen und thematisch zu fokussieren. Der Einsatz von thematischen Impulsen ist *eine* mögliche Strategie, diesen Besonderheiten zu begegnen. Das Impulsinterview wurde speziell zu diesem Zweck entwickelt.

### **3 Entwicklung des Impulsinterviews in der Forschungspraxis**

Ausschlaggebend für die Entwicklung dieser spezifischen Datenerhebungsmethode war das Forschungsprojekt „Geschlechtsspezifische Körper- und Bewegungssozialisation in der frühen Kindheit“, welches – gefördert vom niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur – von 2009 bis 2013 am Institut für Sportwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen im Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik durchgeführt wurde. Ein Ziel der Studie war, empirische Befunde im Themenfeld ‚Körper und Bewegung‘ hinsichtlich des geschlechtsspezifischen Wissens, Denkens und Verhaltens von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren zu erhalten. Hierbei stand die Rekonstruktion der geschlechtsspezifischen Vorstellungen von Jungen und Mädchen in Bezug auf Körper und Bewegung im Mittelpunkt. Zudem ging es um die Identifikation und Interpretation von Bewegungssituationen, in denen ein geschlechtsspezifisches symbolisches Repertoire eine besondere Rolle spielt.

Da das Interviewen von Kindern zwischen vier und sechs Jahren bis dato ein relativ unbekanntes ‚Terrain‘ darstellte, haben wir zunächst über ‚klassische‘ Leitfadenterview versucht, dem Projektziel entsprechende Daten zu erheben. Dies erwies sich als schwierig – nicht, weil das Thema Geschlecht für die Kinder keine Relevanz hat, sondern das Thema schien für die Kinder so selbstverständlich und damit ‚langweilig‘ zu sein, dass es für sie kaum einer Verbalisierung wert war. Initiativen unsererseits sahen dann während des Interviews vor, dass wir versuchten, thematische Impulse zu setzen. Zunächst nutzten wir situativ das, was die Kinder uns ‚anboten‘ („Du hast ja ein tolles Piratenkostüm an! Kannst du mir mal erklären, was Piraten so machen?“). In der stetigen Weiterentwicklung der Interviewmethode mit den Kindern erwies es sich als sinnvoll, eigene thematische Impulse zu setzen und über das situative Nutzen von Impulsen der Umwelt hinauszugehen.

Ausgehend von unseren praktischen Erfahrungen und method(olog)ischen Reflexionen werden nun grundlegende Erkenntnisse zum Ablauf des Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter dargelegt.

*Einfache Frage-Antwort-Sequenzen zum Einstieg:* Für den Einstieg in die Interviews galt es, die (z. T. generational begründeten) Orientierungen der Kinder gegenüber Erwachsenen zu berücksichtigen. Die Erfahrungen und methodischen Reflexionen legten nahe, dass die für narrative Interviews typische(n), offen formulierte(n) Einstiegsfrage(n) weniger geeignet erschienen, da die Kinder von den interviewenden Personen eine bestimmte Art zu fragen erwarten. Zum Einstieg haben sich – nach der Vorstellung der interviewenden Person bei dem Kind (bzw. den Kindern) – einfache Frage-Antwort-Sequenzen als angemessen gezeigt. Hierbei handelt es

sich um geschlossene Fragen, die für die Kinder unkompliziert zu beantworten sind (u. a. nach dem Alter, den Hobbies etc. – also ein ‚Abfragen‘ allgemeiner Informationen). Diese Fragen werden von den Kindern im Kontext eines Interviews mit einer erwachsenen Person in der Regel erwartet und dann gerne beantwortet. Dieses scheinbar ‚belanglose Geplaudere‘ führt auf eine natürliche Art und Weise zur Entwicklung eines Gesprächs und bietet (auch den schüchternen) Kindern die Möglichkeit niedrigschwelliger verbaler Äußerungen (u. a. Hunger, 2005). Zudem entspricht dies in der Regel der kindlichen (Erzähl-)Logik im Setting des Interviews, das heißt nicht sofort ‚erzählerisch einzusteigen‘, sondern sich zunächst an die ungewohnte Situation zu gewöhnen und ein Vertrauen zur\*zum Gegenüber aufzubauen. Dieses Vertrauen verleiht sich u.a. Ausdruck über die Länge der Antwortsequenzen. Der zeitliche Rahmen dieser Kommunikation in Form geschlossener Fragen sollte jedoch – so zeigten es die Erfahrungen – begrenzt sein, um damit der Gefahr eines Gewöhnungseffekts im Sinne kurzer Antworten der Kinder zu entgehen. Zudem musste mitgedacht werden, dass die Konzentrationsspanne der Kinder kürzer als jene der Erwachsenen ist. Diesbezüglich bestand ein Problem darin, die Kinder nicht nur zum Erzählen anzuregen bzw. Aussagen zu generieren, sondern diese themenbezogen einzuholen, das heißt, an geeigneter Stelle im Interview thematisch einzugrenzen.

*Thematische Impulse zur Vertiefung:* Unseren Erfahrungen nach zeigen sich viele Kinder, sofern sie Vertrauen zu der sie interviewenden Person gefasst haben und sie – ihrer Persönlichkeit entsprechend – gerne kommunizieren, oft als erzählfreudig in der Interviewsituation. Sie schätzen vielfach die ihnen geschenkte Aufmerksamkeit, geben gerne (und oft auch ohne die für Erwachsene

typische Diskretion) preis, was sie wissen und beziehen die Interviewenden in die für sie wichtigen, emotionalen Begebenheiten (Empörung, Begeisterung etc.) ein. In der Regel orientieren sie sich beim Erzählen daran, was für sie (gerade) wichtig ist und was ihnen spontan durch den Kopf geht. Nicht selten übernehmen sie die eigentliche Gesprächsführung, insofern sie die Themen anschlagen und vertiefen, sie Fragen der interviewenden Person nur knapp beantworten und sodann eigeninitiativ zu *ihren* Themen kommen. Im Kontext von Leitfadeninterviews besteht hier als forschende Person die Herausforderung, die Kinder thematisch zu binden, um an die anvisierten Daten zu kommen. Viele Kinder zeigen sich jedoch auch zunächst ausgesprochen wortkarg. Kurze Antworten, wenig Augenkontakt und eine ‚unwillige‘ Haltung sind auch Beobachtungen, die wir gemacht haben. Unabhängig von der Erzählbereitschaft des Kindes – also ob es viel und gerne erzählt und dabei ‚abschweift‘ oder sich sehr zurückhaltend verhält und kaum ins Erzählen kommt – ist es nötig, das Gespräch thematisch (vor-)zu strukturieren. Über den Einsatz von thematischen Impulsen als Gesprächsanlässe kann eine thematische Bindung erzeugt und das Interview entsprechend des Erkenntnisinteresses gelenkt werden.

Der Einsatz thematischer Impulse wird nun anhand von zwei Beispielen aus der bereits genannten Studie konkretisiert.

Zum einen konfrontierten wir die Kinder in der 1:1-Gesprächssituation mit Fotos, auf denen Kinder, deren Geschlecht nicht immer eindeutig zu identifizieren war, in ausgewählten Bewegungsaktivitäten (Kämpfen, Wettrennen, Tanzen, Fußball spielen) zu sehen waren. Mit diesem Impuls richteten wir den Blick vor allem auf die Frage, wie Kinder die Kategorie Geschlecht im Kontext von Bewegungsaktivitäten mit Bedeutung ausfüllen. Die Kin-

der wurden zu Attribuierungen aufgefordert, indem wir körpergebundene Beschreibungen der Bewegungsaktivitäten auf dem Foto provozierten, Begründungen und eigene Erfahrungen erfragten („Du hast ja eben gesagt, dass das ein Junge ist, der da auf dem Bild Fußball spielt. Kannst du auch erklären, was man für das Fußballspielen besonders gut können muss?“, „Hast du denn schon mal jemanden beim Klettern/Tanzen/Fußball spielen gesehen? Erzähl doch mal, was du da genau beobachtet hast!“). So konnten wir einerseits sozial geteilte Wissensbestände über Bewegungsaktivitäten aufdecken, und andererseits auf die geschlechtsbezogenen Rahmungen der (eigenen) Bewegungsaktivitäten zu sprechen kommen.



*Abb. 1: Impuls mit dem Playmobilsetting ‚Spielplatz‘*

Zum anderen (siehe Abb. 1) nutzten wir das Interesse der Kinder an entsprechendem Spielmaterial und boten ihnen verschiedene Play-  
180

mobilsettings (Sporthalle, Spielplatz, Außengelände) und Figuren (u. a. Familie mit Kindern und motorradfahrende/sportlich gekleidete Figuren) an. Während die Kinder spielten, wurden sie von uns zu verbalen Explikationen ihres Spiels aufgefordert. Dabei war für uns relevant, ob die Kinder das Geschlecht als einen Bezugspunkt der Kategorisierung einbrachten, in dem sie z. B. Namen vergaben, geschlechtliche Pronomen anlegten etc. Sofern dies nicht von den Kindern selbst geschah, legten wir diese Kategorie im Gespräch an, indem wir sie z. B. aufforderten, Figuren einen Namen zu geben („Ich habe hier verschiedene Playmobilfiguren mitgebracht und denen möchte ich jetzt Namen geben. Hilfst du mir dabei?“). Darauf konnte dann weiter thematisch Bezug genommen und ausdifferenziert werden, mit welcher Bedeutung die Kinder die Kategorie Geschlecht belegen („Du hast ja gesagt, dass das ein Mädchen ist. Kannst du mir sagen, woran du das siehst?“, „Kannst du erklären, warum du dieser Figur einen Jungennamen gegeben hast? Erzähl mal, wie du erkannt hast, dass das ein Junge ist?“).

Vertiefend konnten Fragen nach dem Inhalt der Bewegung („Kannst du mir erklären, was xy da jetzt macht?“) und darüber hinaus dann Fragen nach der Typisierung („Ist das typisch für Mädchen/Jungen, was die Figur jetzt macht/was du auf dem Bild siehst?“, „Warum ist es typisch?“, „Sag mal, gibt es etwas, was Mädchen/Jungen total gut können? Und Frauen/Männer?“) und Fragen nach Kausalbeziehungen und den Begründungsmustern („Du hast eben gesagt, dass Frauen das nicht dürfen. Kannst Du erklären, warum das so ist?“, „Erzähl doch mal, woher du das weißt, dass Jungen schneller rennen können als Mädchen!“, „Erzähl mal, wo hast du das denn schon mal gesehen, dass Mädchen Fußball spielen?“) gestellt werden. Auf dieser Basis konnten wir Ergebnisse

generieren über z. B. die Biologisierung, Naturalisierung und Normierung von geschlechtsspezifischen Bewegungsaktivitäten („Mamas machen das immer so, weil es Frauen sind“; „Männer dürfen kein Ballett tanzen, weil sie dann ein Kleid anziehen müssten“).

Neben geschlechtsbezogenen Typisierungen fokussierten wir darüber auch die sozialen Rahmungen von Bewegungsaktivitäten („Jetzt spielen da bei dir ja nur die Mädchen zusammen. Wie kommt das denn, dass da jetzt gar kein Junge dabei ist?“, „Das ist ja interessant, dass da jetzt gar kein Mädchen mitspielen möchte. Woher weißt du denn, dass das nur Jungen spielen wollen?“).

Durch den Fokus der Studie auf das Themenfeld ‚Körper und Bewegung‘ war für uns in der Interviewsituation auch die Exploration der Bewegungsvorlieben und körperbezogenen (Kompetenz-)Zuschreibungen der Kinder relevant („Kannst du mal erzählen, was Du gerne/oft machst?“, „Du hast ja erzählt, dass du gerne tanzt. Kannst du mir erklären, was man dabei besonders gut können muss?“, „Das ist ja spannend, was man dabei alles können muss. Wie ist das denn bei dir? Kannst du mal erzählen, was du besonders gut kannst?“). Ebenso wurde weiterhin auf soziale Bezugsgruppen und auf Bewegungserfahrungen aus dem Nahbereich rekurriert („Wie ist das denn bei Deiner Familie? Erzähl doch mal, was deine Mama/dein Papa/deine Geschwister gerne machen/was die oft zuhause/woanders machen/was die besonders gut können“). Dies war im Kontext des Erkenntnisinteresses insofern relevant, als dass u. a. exploriert werden konnte, inwiefern die Kinder ‚Ausnahmen‘ vom Typischen (er)kennen („Meine Mama fährt auch Motorrad, aber sonst machen das nur die Männer“) und wie sie diese attribuieren. So konnten wir auch feststellen, dass die Kinder im Nahbereich durchaus Erfahrungen machen, die sich nicht mit

ihren geschlechtsbezogenen Deutungen und Typisierungen decken, ohne Irritation als Ausnahmen verortet und in diesem Sinne nicht als widersprüchlich wahrgenommen werden (Hunger, 2011). Zur Ausdifferenzierung des Alltagswissen setzten wir zum Ende des Forschungsprojekts neue Impulse (u. a. in Form weiterer Fotos und Playmobilfiguren) ein, die das Geschlecht mit weiteren Kategorien in Verbindung brachten, wie z. B. mit den Kategorien Alter (u. a. erwachsene Playmobilfiguren, Bilder, auf denen ältere Kinder zu sehen waren) und körperliche Einschränkung (u. a. Playmobilfigur mit eingegipstem Bein). Als Impulse bieten sich zudem auch aktuelle Figuren von Kindern an (u. a. die zurzeit beliebten Figuren Anna und Elsa aus der Schneekönigin, Prinzessin Lillifee, Superman, Capt'n Sharky), die in Form von Applikationen auf Brotdosen, Kindergartentaschen, Schuhen etc. vielfach geschlechtsbezogene Identifikationsangebote machen und spezifisches Bewegungshandeln symbolisieren. Über das Nutzen aktueller Figuren in den Interviews lassen sich lebensweltliche Themen der Kinder einbringen, was auch als Chance für die Dezentralisierung der Sichtweisen begriffen werden kann, da die Kinder erst durch die Versprachlichung der Themen in der Interviewsituation aus dem unhinterfragten ‚Fluss des Alltagsgeschehens‘ heraustreten und explizite Ausdeutungen der Themen vornehmen können. Schließlich werden die Kinder dabei angehalten, Attribuierungen zu den Figuren zu explizieren, die jeden Tag wie selbstverständlich in ihrem Fokus stehen. Auch Geschichten, die im Kindergarten behandelt bzw. gelesen werden, bieten die Möglichkeit, das Interview themenbezogen zu fokussieren, indem, entsprechend den Impulsen wie oben beschrieben, Bezug zu den Figuren genommen wird.

Die Methode und insbesondere die Auswahl der Impulse (Fotos und Spielsettings) haben wir in der Forschungspraxis mit den Kindern kontinuierlich weiterentwickelt. Für das Forschungsprojekt erwiesen sich die thematischen Impulse als zielführend, da das alltagsnahe Agieren in den Interviews (v. a. in Form des Spielens) die Möglichkeit offerierte, das alltagsnahe Wissen der Kinder aufzurufen und dabei auch das in den Zuschreibungen der Kinder abgelagerte implizite Wissen verfügbar zu machen.

#### **4 Reflexion des Impulsinterviews als Datenerhebungsmethode**

Das Impulsinterview ist in der Spezifität der Kommunikationsform hauptsächlich durch den Einsatz von methodisch kontrollierten Impulsen gekennzeichnet, die innerhalb der Gespräche zur Fokussierung von Themen dienen. Die forschende Person legt hierzu bereits im Vorfeld durch die Auswahl der Impulse entsprechende Gesprächsinhalte fest.

Kriterium für die *Auswahl geeigneter Impulse* ist, dass die relevanten Kategorien (in unserem Fall Geschlecht und Bewegung) in dem impulsgebenden Material angelegt sind. Nur so lassen sich die entsprechenden themenbezogenen Aussagen generieren. Nach unseren Erfahrungen erwies es sich als sinnvoll, Material zu verwenden, in welchem die Kategorie Geschlecht überbetont wurde (sehr geschlechtstypische Ausstattung der gezeigten Personen, geschlechtsstereotype Bewegungsaktivität) und in Kontrast dazu Material, in welchem die Kategorie Geschlecht negiert wurde (Abbildungen von Personen, deren Geschlecht nicht eindeutig zu identifizieren

ist/die keine geschlechtstypischen Merkmale aufweisen). Das Anlegen der Kategorien in den Impulsen und die damit einhergehende Bindung der Kinder an ein Thema kann also mittels Abschwächung und mittels Betonung geschehen. Dass mit dem Einbringen von Geschlecht über die Impulse auch die Gefahr einer Reifizierung von Geschlecht als Differenzkategorie einhergeht, war uns bewusst. Dem begegneten wir insofern, als dass wir uns der Explikation geschlechtsbezogener Äußerungen durch die Kinder annähernten, indem wir nachfragend auf entsprechende Verbalisierungen reagierten und das Thema Geschlecht lediglich vorstrukturierten. Dies fand zudem in der Auswertung entsprechende Berücksichtigung, wo auch die von der Forscher\*innenseite angelegten Geschlechterkonstruktionen reflektierend in den Blick genommen wurden.

In der Forschungspraxis gilt es weiterhin, die ausgewählten Impulse hinsichtlich ihrer Eignung in der Interviewsituation zu reflektieren. Grundsätzlich ist zu prüfen, wie die interviewten Kinder auf die gewählten Impulse reagieren und inwieweit sich z. B. besser ein anderes Spielzeug oder ein Bild etc. eignet. Die Ergebnisse dieser Reflexion lassen sich dann als Ausgangspunkte für eine zielgruppenadäquate Anpassung der Impulse und kontinuierliche Weiterentwicklung der Verfahrensweise im Verlauf des jeweiligen Forschungsprojektes nutzen. Weiterhin wird in diesem Zusammenhang auch die Diversität von Kindheit berücksichtigt, denn altersgleiche Kinder sind keineswegs identisch – weder in ihrem Stand der kognitiven, sprachlichen und emotionalen Entwicklung, noch in Bezug auf u. a. ihre Herkunftsfamilie und damit einhergehende (milieuspezifische) Sozialisationserfahrungen.

Der Impuls ist *eine* Strategie der Kommunikation, dessen Einsatz vor allem in *Leitfadeninterviews mit Kindern im Kindergartenalter* funktional sein kann, während er für das Schulkindalter oder gar in Interviews mit Erwachsenen nicht nötig ist. Neben der Frage nach der zielgruppenspezifischen (Dys-)Funktionalität von Impulsen muss bedacht werden, dass das Impulsinterview, wie alle qualitativen Interviews, an die kommunikativen Kompetenzen der beteiligten Personen gebunden ist: Auch in der frühen Kindheitsforschung sind Interviews mit Impulsen kein Garant für eine ertragreiche Datengenerierung. Im praktischen Vollzug des Impulsinterviews ist ein situatives Einlassen der forschenden Person auf das Kind als lebendiges und kommunikatives Gegenüber in spezieller Weise notwendig, um ein kurzfristiges Abschweifen der Kinder auch mal zuzulassen, geduldig zu sein, die Kinder aber thematisch immer wieder ‚einfangen‘ zu können. Zudem bietet es sich an, jeweils verschiedene Impulse zur Verfügung zu haben, um der Individualität der Kinder begegnen zu können. Das, was für ein Kind ein anregender Impuls ist, kann für ein anderes Kind langweilig sein. So gilt es, auch in der Interviewsituation reflexiv mit den Impulsen umzugehen und gegebenenfalls einen neuen Impuls zu setzen.

Die Kommunikation während eines Impulsinterviews folgt in der Regel nicht einem kurzen Reiz- und langem Reaktions-Schema, sondern ist ein stetiges ‚Turn-by-Turn‘. Durch die gezielten Impulse, die in ihrer Symbolik materiell konstituiert sind, ergibt sich eine komplexe Ausdifferenzierung der Kommunikationsform hinsichtlich ihrer Medialität und Multi-Modalität. Die methodischen Grenzen, die dem Interview mit Kindern häufig gesetzt sind, wie eine „erschwerte Abstraktion von dem eigentlich situativen Handeln des Kindes“ (Trautmann, 2010, S. 99), werden hierdurch in der Inter-

viewsituation reduziert. Die multimodale Interaktion ist jedoch aufgrund der erweiterten Interpretationsspielräume nicht nur situativ im Kontext des Interviews für die interviewende Person anspruchsvoll, sondern auch bei der Auswertung zu berücksichtigen. Die Impulse dienen also einerseits zur Fortführung und Anregung weiterer sprachlicher Explikationen und fließen andererseits als non-verbale Daten in Form von Kontextwissen (u. a. Rosenthal, 2011, S. 108) in die Analyse ein.

Insgesamt entfaltet sich in Impulsinterviews eine komplexe Dynamik. Die Auswertung bzw. das Vorgehen bei der Textinterpretation muss dementsprechend auch reflexiv auf die formalen Kommunikationsregeln ausgerichtet sein und dabei mithilfe sequenzanalytischer Verfahren den Impuls mit seinen je nach Verwendung explizit einhergehenden Sinnsetzungen und Deutungsangeboten einbeziehen. Für die Auswertung lassen sich z. B. sprechakttheoretische Ansätze nutzen, die sich speziell mit der Analyse von kindlichen Sprech- und Erzählhandlungen beschäftigen (u. a. Wunderlich 1979; Hausendorf & Quasthoff 1996; Alldred 1998; Hoppe-Graff 1998).

## **5 Fazit**

Das Interviewen von Kindern im Kindergartenalter durch erwachsene Wissenschaftler\*innen bringt, wie in diesem Beitrag gezeigt werden konnte, Besonderheiten mit sich. Obwohl in der qualitativen Sozialforschung bereits eine Etablierung der Forschung aus der Perspektive von Kindern stattfindet, gibt es bisher wenige Verfahren, die sich auf diese Altersgruppe spezialisiert haben. Im Rahmen

unserer Forschungen mit Kindern im Kindergartenalter haben wir mit der Entwicklung des Impulsinterviews versucht, den sozial-kommunikativen Besonderheiten in thematisch vorstrukturierten Gesprächssituationen kreativ zu begegnen. Für das dargestellte Impulsinterview kann festgehalten werden, dass dies *eine* Strategie ist, in der Interviewsituation eine gesprächsbasierte Re-Präsentation des Wissens von Kindern im Kindergartenalter themenspezifisch zu befördern und das Interview gleichzeitig zielgerichtet zu lenken. Die zentralen Erkenntniserträge dieses Verfahrens liegen im Bereich der Rekonstruktion von definitorischem Wissen, Zuschreibungs- und Erklärungsmustern, Alltags- und handlungsorientierendem Wissen. Damit sehen wir das besondere Potenzial des Impulsinterviews darin, dass es unhinterfragte und tendenziell schwierig zu verbalisierende Wissensbestände aus der Lebenswelt der Kinder über die Auswahl thematischer Impulse zu versprachlichen hilft.

Wir konnten feststellen, wie im Beitrag anhand der exemplarischen Studie zur geschlechtsspezifischen Körper- und Bewegungssozialisation beschrieben, dass Kinder im Kindergartenalter in den Impulsinterviews durchaus kompetent in ihrer Rolle als befragte Personen auftreten. Die Durchführung des Impulsinterviews scheint auf sehr günstige Voraussetzungen zu treffen, da sich im Alltag von Kindern im Kindergarten die meisten Gespräche im Kontext von Interaktionen (Spielen, Essen, Kochen etc.) vollziehen und selten in einer isolierten Gesprächssituation stattfinden. Sie flankieren tendenziell ihr Handeln – insofern kam das Arrangement mit Bildern und Playmobil den ‚natürlichen‘ Gesprächssituationen der Kinder entgegen, denn schließlich setzen sie sich nicht wie Erwachsene zum Reden an einen Tisch. Nicht zuletzt tragen auch bereits im Kindergarten praktizierte Kommunikationsformen wie ‚Stuhlkreis-

gespräche‘, ‚Montagserzählungen‘ etc. dazu bei, dass Kinder von und über sich erzählen können (Hunger, 2005, S. 80).

Unsere Erfahrungen zeigen zudem, dass Kinder die Tatsache, dass eine erwachsene Person sie aufsucht und aufrichtiges Interesse an ihrem Leben, ihren Aktivitäten, ihren Deutungen etc. zeigt, sehr wohltuend und anregend finden. Zugleich gilt es jedoch, das Kind nicht nur mit der interviewenden Person, sondern auch mit der Rolle als interviewte Person vertraut zu machen. Die Abwesenheit von moralischen Hinweisen und pädagogischen Interventionen, das konzentrierte Zuhören, das ernsthafte Nachfragen u. Ä. signalisieren dem Kind, dass seine Aussagen bedeutsam sind und verdeutlichen ihm, dass es ernst genommen wird. Genau diese Haltung gegenüber dem Kind erscheint uns für eine Forschung, bei der es um die Perspektive von Kindern geht, angemessen. In diesem Sinne ist wichtig, dass die interviewende Person entsprechende soziale Fähigkeiten und kommunikative Kompetenzen mitbringt (siehe Kap. 3 und 4). Die Fähigkeit, Kinder individuell in ein Gespräch zu involvieren, sie zum Nachdenken und zu Konstruktionen zu animieren, kann nicht zwangsläufig vorausgesetzt werden. Die Kompetenz, während des Gesprächs zur Ausdifferenzierung der Thematik entsprechende Nachfragen einzubringen und durch das Aufgreifen einzelner kindlicher Aussagen bestimmte Gesprächssequenzen für das Interview produktiv zu machen, bildet sich erst während einer – längeren und (selbst-)reflexiv begleiteten – Forschungspraxis heraus. Das heißt, dass die Impulse auch nur dann ihren Zweck erfüllen können, wenn sie entsprechend sozial-kommunikativ gerahmt werden.

## Literatur

- Allred, P. (1998). Ethnography and Discourse Analysis. Dilemmas in Representing the Voices of Children. In J. Ribbens & R. Edwards (Eds.): *Feminist Dilemmas in Qualitative Research. Public Knowledge and Private Lives* (S. 147-170). London: SAGE Publications.
- Berk, L. E. (2005). Kognitive Entwicklung. Frühe Kindheit. Zwei bis sechs Jahre. In L. E. Berk (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (3., aktualisierte Aufl.) (S. 294-310). München: Pearson Studium.
- Boueke, D. & Schüle, F. (1991). Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In H.-H. Ewers (Hrsg.), *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder* (S. 13-41). Weinheim: Beltz.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (1996). Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 16(1), 47-67.
- Fuhs, B. (1999). *Kinderwelten aus Elternsicht. Zur Modernisierung von Kindheit*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fuhs, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 87-103). Weinheim: Juventa.
- Groeben, N. & Scheele, B. (2002). Das epistemologische Subjektmodell als theorieintegrativer Rahmen - am Beispiel der Theorie persönlicher Konstrukte und der Attributionstheorie. In W. Mutzeck, J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.), *Psychologie der Veränderung. Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse* (S. 191-201). Weinheim: Beltz.
- Hausendorf, H. & Quasthoff, U. M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinzel, F. (2003). Qualitative Interviews mit Kindern. In B. Friebertshäuser (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe* (S. 396-413). Weinheim und München: Juventa.

- Honer, A. (2011). Interview. In R. Bohnsack, W. Marotzki, & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchgesehene Aufl.) (S. 94-99). Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H.-R. (Hrsg.). (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hoppe-Graff, S. (1998). Tagebücher, Gespräche und Erzählungen: Zugänge zum Verstehen von Kindern und Jugendlichen. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 261-294). Bern: Verlag Hans Huber.
- Hunger, I. (2005). Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 69-84). Schorndorf: Hofmann.
- Hunger, I. (2011). Empirische Annäherung an die frühkindliche Bewegungswelt unter dem Aspekt Gender. In T. Bindel (Hrsg.), *Feldforschung und ethnographische Zugänge in der Sportpädagogik. Forum Sportpädagogik. Band 2* (S. 89-103). Aachen: Shaker.
- Hurrelmann, K. & Bauer, U. (2015). *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung* (11. Aufl.). Weinheim Basel: Beltz.
- Kuhn, P. (2007). *Was Kinder bewegt. Reihe: Beiträge zur Welt der Kinder*. Münster: LIT.
- Leu, H.-R. & Krappmann, L. (1999). Subjektorientierte Sozialisationsforschung im Wandel. In L. Krappmann & H.-R. Leu (Hrsg.), *Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität* (S. 11-18). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lippitz, W. (1999). Aspekte einer phänomenologisch orientierten pädagogisch-anthropologischen Erforschung von Kindern. Anmerkungen zur aktuellen These der Kindheitsforschung: Das Kind als sozialer Akteur. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 75 (2), 238-247.
- Meng, K, Kraft, B. & Nitsche, U. (1991). *Kommunikation im Kindergarten. Studien zur Aneignung der kommunikativen Kompetenz. Sprache und Gesellschaft* (Band 22). Berlin: Akademie.

- Mey, G. (2013). „Aus der Perspektive der Kinder“: Ansprüche und Herausforderungen einer programmatischen Konzeption in der Kindheitsforschung. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 37 (3/4), 53-71.
- Oksaar, E. (1983). Zum Stand der Dialogforschung, insbesondere im Bereich der Kindersprachenforschung. In D. Boueke & W. Klein (Hrsg.), *Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern* (S. 9-27). Tübingen: Gunter Narr.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (3., aktualisierte und ergänzte Aufl.). Weinheim/ München: Juventa.
- Schwarzer, G. (2015). Methodische Verfahren und Untersuchungsdesigns. In G. Schwarzer & B. Jovanovic, *Entwicklungspsychologie der Kindheit* (S. 53-83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen: Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wunderlich (1979). Was ist das für ein Sprechakt? In G. Grewendorf (Hrsg.), *Sprechakttheorie und Semantik* (S. 275-324). Frankfurt/M.: Suhrkamp.



# Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen

Bettina Brenneke und Anja Tervooren

## 1 Einführung

Auf die Ausdifferenzierung der Kindheitsforschung im deutschsprachigen Raum in den 1990er Jahren folgte seit der Jahrtausendwende eine methodologisch-methodische Diskussion, in der Methoden qualitativer Bildungsforschung für die Erforschung von Kindheit aufgegriffen und modifiziert wurden. Dabei kamen neben der Teilnehmenden Beobachtung, die gerade auch für die frühe Kindheit bis heute die zentrale Forschungsmethode darstellt, zunehmend auch sprachzentrierte Methoden qualitativer Forschung zum Einsatz, vor allem Interviews und Gruppendiskussionen. Die Gruppendiskussion als Erhebungsmethode ermöglicht einen Zugang zu kollektiven Erfahrungen von Menschen und kann dabei auch die generationenspezifische Lagerung einer Gruppe erschließen. Zunächst für die Forschung zu Jugend oder zum (jungen) Erwachsenenalter ausgearbeitet, wurden Gruppendiskussionen später auch in der Kindheitsforschung erprobt und weiterentwickelt, wobei häufig Kinder in der mittleren oder ausgehenden Kindheit be-

fragt wurden; wohl, weil die Sprache das zentrale Medium einer Gruppendiskussion darstellt und Kindern der Umgang mit Sprache in einer Gruppe nur bedingt zugetraut wurde. Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich, um die es im Folgenden gehen soll, werden seit Längerem vereinzelt eingesetzt und methodologische und methodische Diskussionen angeregt.

An diese Diskussion wird im Folgenden angeknüpft und der Frage nachgegangen, welche Herausforderungen die Erhebung von Gruppendiskussionen mit Kindern gerade am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich mit sich bringen. In einem ersten Teil wird zunächst knapp der Einsatz der Forschungsmethode in der deutschsprachigen Kindheitsforschung exemplarisch an Studien vorgestellt und herausgearbeitet, welche Forschungsfragen bearbeitet wurden, was als Gruppe definiert und wie die Methode für Kinder modifiziert wurde. Im zweiten Teil werden methodologische, methodische und forschungspraktische Herausforderungen der Erhebung von Gruppendiskussionen mit jungen Kindern am Beispiel zweier laufender Forschungsprojekte am Ende des Elementarbereichs und am Anfang des Primarbereichs aufgezeigt, die in einem ersten Schritt kurz vorgestellt werden. Auf dieser Grundlage werden – orientiert an dem Verlauf einer Erhebung im Gruppendiskussionsverfahren – erstens die Herausforderungen dargestellt, eine Gruppe für die Gruppendiskussion zusammenzustellen, zweitens die Rolle der Kinder bei der Eröffnung einer Gruppendiskussion erarbeitet und drittens die Bedeutung von Spiel und Performance während der Gruppendiskussion jeweils an forschungspraktischen Erfahrungen und empirischen Beispielen diskutiert. Ein Fazit, in

dem die Bedeutung der Beobachtung der Situation der Gruppendiskussion in den Mittelpunkt gestellt wird, schließt den Beitrag ab.<sup>1</sup>

## **2 Das Gruppendiskussionsverfahren in der deutschsprachigen Kindheitsforschung seit den 1990er Jahren**

Das Gruppendiskussionsverfahren wurde in der rekonstruktiven Sozialforschung zunächst anhand von Gruppendiskussionen mit Jugendlichen entfaltet (vgl. Bohnsack 1989, 2014; Loos/Schäffer 2001). Dabei ist die Erhebungsmethode im deutschsprachigen Raum in enger Verbindung mit der Auswertungsmethode der Dokumentarische Methode weiterentwickelt worden, die wiederum erst spät von der Gruppendiskussion gelöst und auf andere Erhebungsmethoden übertragen wurde (Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). Die Dokumentarische Methode fokussiert gemeinsame Erfahrungsräume und darin begründete handlungsleitende Orientierungen. Auf Basis von Gruppendiskussionen werden Diskursorganisationen analysiert und rekonstruktiv gemeinsame konjunktive Erfahrungsräume einer Realgruppe und deren handlungsleitende Orientierungen herausgearbeitet (Bohnsack 2014, 115f.).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Für wertvolle Kommentare und Hinweise zu diesem Artikel danken wir Sebastian Schinkel.

<sup>2</sup> Gruppendiskussionen wurden zunächst als sogenannte „focus groups“ in den 1940er Jahren federführend von Robert Merton zur Rezeptions- und Propagandaforschung entwickelt (Lee 2010). Ab den 1950er Jahren greifen Vertreter der Frankfurter Schule diese Arbeiten auf und vor allem Werner Mangold entwickelt das Verfahren weiter. Diese Tradition wird zum Ausgangspunkt

Als Iris Nentwig-Gesemann zu Beginn des Jahrtausends ihren Artikel zum Gruppendiskussionsverfahren mit Kindern vorlegte, um diese Erhebungsmethode und die mit dieser eng verbundene Dokumentarische Methode in die Kindheitsforschung einzuführen, ist es das Ziel ihres Forschungsprojektes, Diskurse von Kindern zwischen vier und neun Jahren sowie verschiedene Formen ihrer auf konjunktivem Wissen beruhenden Spielpraxis zu analysieren (Nentwig-Gesemann 2002, 43). In mehreren der zugrundeliegenden Gruppendiskussionen steht explizit das Thema „Pokémon“<sup>3</sup> im Fokus und die damit verbundenen Kinderspiele macht Nentwig-Gesemann zu ihrem Forschungsgegenstand. Vor dem Hintergrund der Frage, „ob das Interpretationsverfahren geeignet ist, die Diskursorganisation der Kinder, ihre Orientierungsmuster und ihre *eingespielte* Handlungspraxis zu rekonstruieren“ (ebd., Herv. im Orig.),

---

der deutschsprachigen Entwicklungslinie des Gruppendiskussionsverfahrens. Mit grundlegendem Bezug zur Wissenssoziologie Karl Mannheims arbeitet Ralf Bohnsack das Verfahren mit der Entwicklung der Dokumentarischen Methode zu einer rekonstruktiven Methode der Sozialforschung aus. Untersucht werden anhand von Gruppendiskussionen und eines kontinuierlichen Vergleichs zwischen verschiedenen Gruppen Orientierungsmuster, meistens von Realgruppen, und deren milieu-, geschlechts- und generationentypische Lagerungen (Bohnsack 1989). Zur Geschichte des Gruppendiskussionsverfahrens international und im deutschsprachigen Raum siehe Bohnsack 2017, Loos 2016, Schäffer 2003.

- <sup>3</sup> Bei Iris Nentwig-Gesemanns Erhebung steht das Sammelkartenspiel Pokémon, das auf einem Videospiele von Nintendo beruht, im Mittelpunkt. Die Geschichte des Fangens, Sammelns und Trainierens von „Pocket Monsters“ erlangte zudem durch die gleichnamige Anime-Fernsehserie große Beliebtheit. Die Karten werden gesammelt, getauscht und für verschiedene Spiele verwendet. Gerade auf Schulhöfen, aber auch an anderen Orten unterschiedlicher Bildungsinstitutionen, gibt es jeweils Konjunktoren verschiedener, käuflich zu erwerbender Sammelkarten, im Sommer 2018 z.B. auch Karten zur Fußballweltmeisterschaft, so dass es sich hier um ein zentrales Thema der Kindheitsforschung handelt.

weist sie darauf hin, dass sich gerade in Gruppendiskussionen mit Kindern Diskurse von Kindern und Erwachsenen überlagern, die in der Interpretation aber voneinander unterschieden werden können (Nentwig-Gesemann 2002, 47). Für Nentwig-Gesemann ist es mit ihrem Forschungsinteresse an körperlichen Handlungen von Kindern im Spiel zentral, dass Kinder neben sehr dichten Passagen der Diskursorganisation, den sogenannten Fokussierungsmetaphern, auch „körperlich-performative Handlungspassagen mit hoher interaktiver Dichte und darüber hinaus mit stark mimetischem Charakter“ (ebd.), die sie Fokussierungsakte nennt, vollziehen können. Deshalb ergänzt sie die Audioaufzeichnung der Kommunikation durch eine Videoaufzeichnung der Gruppendiskussion, um „sowohl die Formalstruktur der Interaktionen als auch den Sinngehalt der aktionistischen und habitualisierten (Spiel-)Praktiken zu rekonstruieren“ (Nentwig-Gesemann 2002, 47f.). Diese methodische Entscheidung ist nicht allein der Tatsache geschuldet, dass sie mit jungen Kindern arbeitet, sondern resultiert vor allem auch aus ihrer Forschungsfrage. In den unterschiedlichen Diskussionsgruppen rekonstruiert sie dann erstens verschiedene Varianten der Spiele und zweitens ein gruppenübergreifendes praktisches Wissen davon, wie Kinder als Kinder Spiele spielen. In einem späteren Artikel weist sie darauf hin, dass diese konjunktiven Erfahrungen

„zum einen auf gemeinschaftlichen Milieus, also auf miteinander geteilten Erlebnissen, etwa in der konkreten Peer Group oder im institutionellen Betreuungszusammenhang, beruhen. Zum anderen werden in den Diskursen und Spielen aber auch Erfahrungen bzw. Wissensbestände aktualisiert, die nicht an diese Realgruppe geknüpft sind, wohl aber auf einer vergleichbaren Erlebnisschichtung beruhen.“ (Nentwig-Gesemann 2010, 26)

Damit ist ein Erfahrungswissen der Kinder darüber angesprochen, wie Spiele unter Kindern im Kontext der generationalen Ordnung verhandelt werden als auch welche Formen von Spielen in der eigenen Gleichaltrigengruppe existieren, was sich sowohl in den Diskursen der Kinder als auch in ihren Fokussierungsakten zeige.

In der expandierenden deutschsprachigen Kindheitsforschung werden Gruppendiskussionen in den darauffolgenden Jahren allein oder in einer Triangulation mit anderen Erhebungsmethoden eingesetzt. In einigen Studien wird der Schwerpunkt auf die Erhebung des Erfahrungswissen *Kind zu sein* gelegt, während in anderen die Verbundenheit der Kinder über einen konkreten Erfahrungsraum als Peers oder sogar als Clique herausgearbeitet wird. So analysiert Karin Bock Gruppendiskussionen, die in verschiedenen pädagogischen Institutionen (Grundschulen, Horte und Kinderheime) durchgeführt wurden, um einen Einblick in das Alltagsleben von Kindern zwischen sechs und elf Jahren zu gewinnen. Sie fragt nach der Art und Weise, wie Kinder ihre Kindheit erleben. Auf der Grundlage von zehn Gruppendiskussionen, an denen 50 Kinder teilgenommen haben, erarbeitet sie zwei unterschiedliche Typen der Konstruktion von Kinderwelten, über die Kinder Positionen innerhalb der generationalen Ordnung einnehmen: den Typus einer belasteten und der einer unbelasteten Kindheit (Bock 2010, 151ff).<sup>4</sup>

Auch Ruth Michalek und Thomas Fuhr (2008) arbeiten ausschließlich mit der Methode der Gruppendiskussion und fragen danach, wie Jungen zwischen acht und zehn Jahren Männlichkeit inszenie-

---

<sup>4</sup> Diese Differenzierung in der generationenspezifischen Lagerung von Kindern erarbeitet sie ausschließlich anhand der Methode der Gruppendiskussion, ohne Aussagen über alltäglich konkret erlebte gemeinsame Erfahrungsräume dieser Kinder zu treffen.

ren und wie unter ihnen Inszenierungsweisen hegemonialer Männlichkeit ausgehandelt werden. Sie analysieren die generationenspezifische Lagerung der Jungen als Jungen in einem konkreten gemeinsamen Erfahrungsraum. Dabei interessieren sie sich für die Peergroup, in der etwa über Spiele Jungesein eingeübt wird. Michalek und Fuhr setzen, was den Erzählimpuls angeht, auf – wie sie es auch selbst nennen – eine Dramatisierung von Geschlecht, wenn sie Jungen „explizit wegen ihres Expertentums zum Jungesein zu den Gruppendiskussionen“ (Fuhr/Michalek 2008, 126) bitten. Maskulinitäten beschreiben sie dabei als Formen von Kommunikation und Interaktionen und zeigen, dass gerade die Unterscheidung von Form und Inhalt einen flexiblen Umgang mit „Hegemoniezumutungen“ ermögliche (ebda. 124).

Um Orientierungen von Kindern bezogen auf schulische Distinktion kulturvergleichend zu untersuchen, arbeitet Nicolle Pfaff anhand von Gruppendiskussionen mit Zehn- bis Zwölfjährigen in Brasilien sowie in zwei deutschen Bundesländern (Pfaff 2010, 2012). Dabei werden die unterschiedlich gestalteten Schulsysteme und ihre Effekte systematisch in die Analyse einbezogen: in Deutschland das dreigliedrige Schulsystem, in dem nach der vierten Klasse auf unterschiedliche Schulformen aufgeteilt wird, und in Brasilien ein Schulsystem, das erst nach der neunten Klasse in ein ausdifferenziertes Schulsystem überleitet, jedoch ein ausgedehntes System an Privatschulen bereithält (Pfaff 2010, 63). Über den Einsatz der verschiedenen Samples von Gruppendiskussionen gelingt es ihr, kollektives milieuspezifisches Orientierungswissen von Peergroups zu analysieren, die die gleiche Bildungsinstitutionen besuchen und anhand der gemeinsamen Praxis von Gleichaltrigengruppen Formen sozialer Distinktion zu vergleichen.

In anderen Studien der Kindheitsforschung werden Gruppendiskussionen systematisch in Verbindung mit verschiedenen Beobachtungsverfahren eingesetzt. So untersucht Monika Wagner-Willi „Rituale und Ritualisierungen des Übergangs von der Pause zum Unterricht in ihrer Prozesshaftigkeit und in ihren sozialen Sinnzusammenhängen, unter besonderer Berücksichtigung ihrer nonverbalen, körperlich-expressiven und szenischen Gestaltung“ (Wagner-Willi 2005, 19) und führt neben Gruppendiskussionen mit Kindern aus zwei Berliner Grundschulklassen auch Teilnehmende Beobachtungen und Videographien durch. Für die Gruppendiskussionen lässt sie die Kinder einer Klasse selbst jeweils gleich große Gruppen bilden und vergleicht die Ebene der Peers im Kontext zweier Parallelklassen. In der Erhebungssituation bittet sie die Kinder, ihre Redebeiträge durch Melden zu strukturieren, wobei das Kind, das gerade gesprochen hat, ein jeweils anderes Kind aufruft (Wagner-Willi 2005, 63f.). Dabei problematisiert sie diese gelenkte Form der Strukturierung des Diskurses, weil es eine Nähe zur institutionellen Regelung des Sprechendenwechsels im Unterricht herstelle. Doch betont sie, dass die eingelagerte Differenz des gegenseitigen Aufrufens genügend Abstand zur dieser institutionellen Regelung ermögliche (Wagner-Willi 2005, 261). Alltägliche Rituale und Ritualisierungen über die etwa Unterrichtsbereitschaft entweder durch die Lehrpersonen oder durch die Kinder hergestellt wird, zum Beispiel das Betreten des Klassenraums und das Aufhängen der Kleidung, rekonstruiert sie anhand videogestützter Beobachtungen und weist damit den alltäglichen Interaktionen eine zentrale Bedeutung zu. Anja Tervooren (2004, 2006) arbeitet im Kontext einer Ethnographie mit Gruppendiskussionen mit zehn- bis dreizehnjährigen Kindern und analysiert das Einüben von Geschlecht und Begehren in

der ausgehenden Kindheit. In den Gruppendiskussionen wird dabei, im Gegensatz zur Studie von Michalek und Fuhr, gerade nicht direkt nach dem Forschungsgegenstand, der Inszenierung von Geschlecht, gefragt, so dass es möglich wird herauszuarbeiten, wie die Kinder in ihren Peergroups etwa bei Fragen nach der Genese ihrer Freundschaftsgruppe, nach gemeinsamen Vorlieben, nach den Aktivitäten nach der Schule etc. von sich aus auf die Kategorie Geschlecht zurückgreifen. In den Analysen der teilnehmenden Beobachtungen und der Videoinszenierungen – die Kinder haben selbst Filme mit unterschiedlicher narrativer Dichte gedreht – werden soziale Praktiken, v.a. Rituale, Spiele und Lieder, herausgearbeitet, die die kollektiven Erfahrungsräume der Kinder bestimmen, analysiert und mit den Befunden aus den Gruppendiskussionen verbunden. Peergroups sind bei Tervooren Cliques und befreundete Kinder mit konkreten gemeinsamen Erfahrungen, die kulturelle Praktiken teilen und auf ein gemeinsames Wertesystem sowie häufig sogar auf einen gemeinsamen Geschmack zurückgreifen können.

### **3 Zur Forschungspraxis: Junge Kinder in Gruppendiskussionen**

In unseren ethnographischen Studien, um die es im Folgenden gehen wird und in denen Gruppendiskussionen mit Kindern in den letzten Monaten ihrer Kindergartenzeit, den ersten Monaten in der Grundschule und im Verlauf der zweiten Jahrgangsstufe durchgeführt wurden, ist es das Ziel, kindliche Praktiken jeweils im Kontext ihrer Peergroup zu analysieren. Damit arbeiten wir mit einem

sehr konkreten Begriff von Peergroup, der mit dem hohen Stellenwert der Methode der Teilnehmenden Beobachtung in beiden Studien korrespondiert. Erstens wurden die Gruppendiskussionen systematisch durch Teilnehmende Beobachtungen vorbereitet, in denen mögliche Peergroupkonstellationen eruiert wurden, zweitens zeigen sich in der Teilnehmenden Beobachtung Interaktionen unter Kindern oder *ad hoc*-Gespräche zwischen Kindern und Forschenden, die systematisch in die Analyse einbezogen wurden.

In dem ethnographischen Dissertationsprojekt von Bettina Brenneke werden die sozialen Praktiken und Orientierungen von Kindern im Zeitraum des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule erforscht. Dieser wird dabei als ein kollektiver Prozess verstanden, bei dem sich die Peers auf bestimmte Weisen zueinander und zu den Institutionen und deren Anforderungen in Beziehung setzen. Fokussiert werden die Positionierungspraktiken und Aushandlungsprozesse der Peers bei der Konstitution von Kind-Sein und der Ko-Konstruktion von Kindheit in einem am Alter orientierten Institutionengefüge. Diese werden sowohl durch Teilnehmende Beobachtungen wie auch mit Gruppendiskussionen erhoben, bei denen nach den Erfahrungen der Vorschulkinder im Kindergarten und ihren Vorstellungen von Schule gefragt wird.

In dem Forschungsprojekt von Anja Tervooren stehen Peerbeziehungen von Zweit- und Drittklässlern im Fokus, wobei hier Freundschaftsbeziehungen ebenso wie das gesamte Beziehungsnetz einer Schulklasse in den Blick genommen wird. Gefragt wird, wie unterschiedliche soziale Kategorien unter Kindern in Unterrichts- und Pausenaktivitäten in einer inklusiven Primarschule relevant oder irrelevant gemacht werden. Über die Methode der Teilnehmenden Beobachtung werden die beobachteten Konstellationen

unter den Kindern zum empirisch fundierten Ausgangspunkt für die Zusammenstellung der Gruppen für Gruppendiskussionen gemacht, in denen die Aktivitäten der Peers, vor allem in den Pausen, im Mittelpunkt stehen.

Im Folgenden wird unsere Forschungspraxis anhand empirischer Beispiele in drei Schritten verdeutlicht. Orientiert am Verlauf der Erhebung wird dargestellt, wie wir Gruppendiskussionen mit Kindern zwischen fünf und neun Jahren in unseren ethnographischen Studien realisierten. In einem ersten Schritt wird aufgezeigt, wie wir Kindergruppen für unser Vorhaben gewonnen haben. In einem zweiten Schritt wird betrachtet, was vor dem Erzählstimulus passiert und wir argumentieren, dass es zentral ist, diese initiiierenden Interaktionen genau zu beobachten und in der Analyse zu berücksichtigen. Schließlich werden in einem dritten Schritt Charakteristika der vor allem spielerischen Interaktionen und sozialen Praktiken unter den Kindern im Verlauf der Gruppendiskussionen herausgearbeitet.

### *3.1 Eine Gruppe finden und zusammenhalten:*

#### *Die Vorbereitungen der Gruppendiskussion und ihr Ende*

In Gruppendiskussionen zeigen sich „erfahrungsraumspezifische Diskursorganisationen“ (Bohnsack 2014, 130) von „Realgruppen“, wobei die Personen nicht unbedingt miteinander bekannt sein müssen. Die Annahme, dass Erwachsene, die sich nicht kennen, ohne große Anstrengung ein selbstläufiges Gespräch in Gang bringen können, gelte allerdings nicht für Kinder, so Przyborski und Wohlrab-Sahr, da diese eine Beziehungsgrundlage für die Erhebungssi-

tuation bräuchten. Kinder, so führen sie weiter aus, sollten sich untereinander kennen und auch bereits einen Bezug zur Forscherin bzw. zum Forscher haben (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 104f.). Im Feld ist es jedoch nicht immer leicht, Kindergruppen zu „finden“, die schon etwas als Gruppe verbindet, existieren doch unterschiedlichen Ordnungen von Gruppen, die miteinander agieren und ineinander übergehen.

Im Rahmen unserer ethnographischen Forschungen stellen wir Interaktionen zwischen Peers und Orientierungen von Peers im Kindergarten und in der Grundschule in den Mittelpunkt. Interaktionen beobachtend wird eine Realgruppe zunächst sehr konkret als Gruppe von Kindern bestimmt, die gemeinsame Erfahrungen im Spiel, im Unterricht etc. machen und auf dieser Grundlage einen Erfahrungsraum teilen. Ein solcher Erfahrungsraum ergibt sich aus der Zugehörigkeit zu Gruppen derselben Einrichtung, bei uns der Kindertagesstätte oder der Grundschule, kann sich aber auch aus gemeinsamen Freundschaften bilden, die innerhalb oder außerhalb der Bildungsinstitutionen gepflegt werden.

Abgesehen davon, dass sich Kinder außerhalb der Bildungsinstitutionen in ganz anderen Gruppenkonstellationen bewegen können, tun sie sich in Bildungsinstitutionen zu je unterschiedlichen freiwilligen Aktivitäten in verschiedenen Gruppierungen zusammen, etwa um in der Schulpause Fußball zu spielen oder Sticker zu tauschen sowie im Kindergarten in der Freispielzeit im Sandkasten zu buddeln. Darüber hinaus sind Bildungsinstitutionen gerade dadurch charakterisiert, dass Kinder gruppiert werden, z.B. die Gruppe der Vorschulkinder, die regelmäßig an spezifischen Angeboten teilnehmen oder Tischgruppen in der Schulklasse. Diese institutionelle Gruppenzuordnung interagiert mit der Zuordnung der Kinder zu

eher fluideren Gruppen in den Spielphasen, so dass die Frage, was als Realgruppe unter jungen Kindern im Kontext ihrer Bildungsinstitution gelten kann, jeweils unter Berücksichtigung der Dynamiken der Institution zu beantworten ist.

Mit zwei Prämissen eröffnete Bettina Brenneke die Vorbereitungen der Gruppendiskussionen in einem Kindergarten, nachdem sie mehrere Monate im Feld teilnehmend beobachtet hatte: Erstens ging sie bei der Zusammensetzung der Gruppen davon aus, dass die Kinder selbst am besten wissen, zu wem sie sich zugehörig fühlen und mit wem sie eine Gruppe für eine Gruppendiskussion bilden wollen. Nicht die Beobachtungen der Forscherin oder die Einschätzungen der pädagogischen Fachkräfte sollten über die Gruppenzusammensetzung entscheiden, sondern die Kinder selbst. Daher sprach sie einzelne Kinder an und fragte sie, mit wem sie bei dem „Gespräch“, wie die Gruppendiskussion im Feld genannt wurde, mitmachen wollten.<sup>5</sup> Zweitens sollten die Kinder freiwillig mitmachen (wollen) und fortwährend situativ über ihre (Nicht-)Teilnahme entscheiden können. Zugleich wurde dennoch ein gewisser Grad an Verbindlichkeit hergestellt, wie im Folgenden ge-

---

<sup>5</sup> Zur Beschreibung der Erhebung im Kontext des Kindergartens wurden unterschiedlichen Formulierungen genutzt, wie „ein Gespräch (mit)machen“ oder „Fragen stellen“, weil „ihr Sachen wisst, die ich nicht weiß“ oder „eine Gruppendiskussion durchführen“ (wobei diese Formulierung nur bei formelleren Gesprächen über das Forschungsprojekt, z.B. mit der Kindergartenleitung, verwendet und erklärt wurde), um jeweils Spielräume zur Verfügung zu stellen, in denen die Kinder (und auch die Erwachsenen) dieser Situation einen Sinn zuschreiben können.

zeigt wird, da es das Ziel war, die Gruppendiskussionen tatsächlich stattfinden lassen zu können.<sup>6</sup>

Zwei Tage vor der ersten Gruppendiskussion fragte ich Tahmina während eines gemeinsamen Kartenspiels, ob wir ein „Gespräch machen und aufnehmen“ wollen. Sie müsste aber nicht mitmachen, wenn sie das nicht wolle.<sup>7</sup> Da sie einverstanden war, fragte ich sie, wer von den Vorschulkindern teilnehmen könnte, worauf sie vier Namen auflistete: Meyrem, Nejra, Yung Ngo und Fabrice. Sie half mir, bei Nejra und Meyrem anzufragen; Yung Ngo und Fabrice besuchten an diesem Tag nicht den Kindergarten, so dass ich mich, erfreut über drei Zusagen, wieder der teilnehmenden Beobachtung zuwandte. Zwei Tage später fragte ich sie erneut, sprach auch Fabrice und Yung Ngo an und adressierte dabei kontinuierlich alle Kinder als Expert\*innen ihrer Lebenswelten.

Im Sinne eines *informed consent* werden durch das Vorgehen, forschungsbezogene Informationen zu wiederholen und in einer verständlichen Form mitzuteilen, bereits erfolgte Einwilligungen situativ neu eingeholt (vgl. dazu Eder/Corsaro 1999; Einarsdóttir 2007; Dockett/Einarsdóttir/Perry 2009). Um dem Anspruch auf eine freiwillige Teilnahme gerecht zu werden, bot ich den Kindern darüber hinaus Handlungsalternativen an: sie könnten teilnehmen oder

---

<sup>6</sup> Für die folgenden Abschnitte konkreter Felderfahrungen ändern wir den Darstellungsmodus und greifen auf Beschreibungen in der ersten Person zurück.

<sup>7</sup> Forschungsrechtliche und -ethische Fragen begleiten die Forschung mit Kindern über die (schriftliche) Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten hinaus. Die Einverständniserklärungen der Eltern bzgl. der Teilnehmenden Beobachtung und der Gruppendiskussionen wurden zu Beginn des Forschungsprojektes eingeholt. Mit den Erzieher\*innen wurde zeitnah abgesprochen, wann und wo die Gruppendiskussion stattfinden kann, doch ist die Einwilligung der Kinder selbst das wichtigste Element.

nicht, sie könnten es auch mal ausprobieren und das Gespräch wieder verlassen bzw. ich könnte es unter- oder auch abbrechen. Grundsätzlich sollten die Kinder wissen, dass ihre Entscheidungen keine negativen Konsequenzen haben. Bis auf Yung Ngo, der bereits bei der ersten Anfrage hinsichtlich seiner Teilnahmebereitschaft schwankte, wollten zu diesem Zeitpunkt alle befragten Kinder mitmachen. Während der Vorbereitung des Raumes, in dem die Gruppendiskussion stattfinden sollte, sprach mich Dayira an und wollte auch noch teilnehmen. Ich vertröstete sie auf das nächste Mal, wofür sie Verständnis hatte, da ihr die Erklärung, es sei schon eine geschlossene Gruppe zusammengekommen, einleuchtete.<sup>8</sup>

Ich suchte dann die fünf eingeplanten Kinder auf, die momentan in verschiedenen Räumen unterwegs waren, wie es das Konzept der Kindertagesstätte auch vorsieht: Die Kinder gehören nicht zu festen Gruppen, die sich vor allem in ihren Gruppenräumen aufhalten, sondern es werden in unterschiedlichen Räumen verschiedene Angebote gemacht, auf die sich die Kinder verteilen. Im „Kindercafé“ fand ich Nejra, die bereit für das Gespräch war, und Tahmina, die aber gerade lieber puzzeln wollte. Die Erzieherin überzeugte sie freundlich mitzumachen und als wir drei gemeinsam in die Turnhalle liefen, um auch noch die anderen drei Kinder zu finden, signalisierte sie, dass sie froh war, sich so entschieden zu haben. Als wir die Turnhalle betraten, entwickelte sich schnell eine hohe Ei-

---

<sup>8</sup> Darüber hinaus hatte ich bereits geplant, sie für eine weitere Gruppendiskussion anzufragen. Andere Kinder wurden ebenfalls auf die Gruppendiskussionen aufmerksam und äußerten Interesse. So wurde die Anfrage weiterer Kinder leichter, weil sie eine Vorstellung davon bekamen, was sie in der Situation der Erhebung erwarten könnte.

gendynamik, die der folgende Auszug aus dem Beobachtungsprotokoll dokumentiert:

Nejra ruft, dass Meyrem nicht wolle. Ich gehe zu ihnen hin, wo sich schon alle fünf versammelt haben, und frage Meyrem nochmals. Sie sagt „nein“. Ich sage „ok“ und wir gehen zusammen ohne sie los. Meyrem kommt dann aber doch hinter uns hergelaufen, als wir aus der Turnhalle gehen. Thu Ha und Namik sind plötzlich auch mit dabei, als wir schnellen Schrittes den Flur hinuntergehen. Besonders Namik wiederholt immer wieder, dass er mitmachen wolle. Einige aus der Gruppe sagen, sie dürfen aber nicht mitmachen. Ich merke an, dass Tahmina gesagt habe, wer mitmachen soll und die Gruppe das entscheiden solle. Für Tahmina sei es ok. Über Thu Ha sagen sie recht schnell und oft, dass sie nicht mitmachen dürfe. Nejra ist zunächst dagegen, dass Namik mitmacht, aber dann sei es doch ok. Wir gehen in den Raum und ich sage, dass wir dann noch zwei Stühlen bräuchten. Tahmina holt zweimal zwei Stühle aus dem Nebenraum. Sie nehmen sich Wasser und trinken aus ihren Tassen, die sie mit an den Tisch nehmen als wir uns setzen.<sup>9</sup>

Letztlich nahmen nun sieben statt fünf Kinder an der Gruppendiskussion teil, unter ihnen Yung Ngo und Nejra, die beide vorher unentschlossen waren. Thu Ha und Namik kamen spontan dazu. Ihre Teilnahme wird von der Gruppe diskutiert, und obwohl dies die Kinder unterschiedlich einschätzen, bestehen die beiden darauf, dabei zu bleiben. Verbal und nonverbal wird spätestens, als Tahmina weitere Stühle organisiert, ihre Teilnahme erlaubt. Der Aushandlungsprozess über die eigene Teilnahme und die Teilnahme von anderen ist zu diesem Zeitpunkt noch lange nicht beendet und

---

<sup>9</sup> Die folgenden Gruppendiskussionen fanden jedoch, auch auf Empfehlung von Nejra, auf einem Teppich auf dem Boden statt.

die Grenzen der Gruppe bleiben bis zuletzt fluide. Yung Ngo verlässt vorzeitig die Gruppendiskussion, etwas später Meyrem sowie Fabrice und so ziehen sie ihre Einwilligung zurück. Die Gruppendiskussion ist damit jedoch nicht beendet, denn die anderen vier Kinder setzen diese weiter fort.

Eine große Gruppe aus sieben, wie bei dieser ersten Gruppendiskussion im Kindergarten, aber auch, wie zu Beginn angenommen, nur aus fünf Kindern zu bilden, stellte sich als Ausnahme heraus, wie die folgenden Gruppendiskussionen in der Kindertagesstätte und auch in der Grundschule zeigen sollten. Meistens handelte es sich um Vierer-, Dreier- oder sogar nur Zweierkonstellationen, die die Kinder vorschlugen oder die sich auch durch die vorbereitenden teilnehmenden Beobachtungen anboten.

In der zweiten Grundschulklasse vollzog sich die Zusammenstellung der Gruppen für die Gruppendiskussion in anderer Weise. Nachdem Anja Tervooren seit Beginn des Schuljahrs regelmäßig vor Schulbeginn, im Unterricht und in den Pausenzeiten einer zweiten Schulklasse teilnehmend beobachtet hatte, wurden mit den Schüler\*innen, bei denen die Eltern zu Beginn des Schuljahrs ihr Einverständnis gegeben hatten, Gruppendiskussionen geplant. Obwohl bereits intensiv auf dem Schulhof und im Unterricht beobachtet worden war und sich immer wieder Konstellationen von Kindern, die etwa in der Hofpause miteinander spielten, gezeigt hatten, wechselten diese häufig bis zum nächsten Feldaufenthalt wieder. Im Unterricht dominierte im Klassenzimmer dagegen eine Sitzordnung, die relativ stabil war, aber an einzelnen Tagen hinsichtlich einzelner Schüler\*innen verändert werden konnte.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Wie Gespräche mit den Kindern, die Gruppendiskussionen und das Expert\*inneninterview mit der Klassenlehrerin zeigten, wählten die Kinder zu

Melek, Leyla und Jessica sitzen zusammen in einer Tischgruppe, die jeweils aus drei Zweiertischen besteht. Am Tag zuvor fiel mir auf, dass diese drei, die einander gegenüber sitzen, sich immer wieder zueinander beugten und auch bei den Stillarbeiten miteinander redeten, so dass ich sie als eine geeignete Gruppe für eine Gruppendiskussion einschätzte. Neben Leyla sitzt Boan, der – wenn auch in großer räumlicher Nähe – in der Regel nicht an ihren Interaktionen teilnimmt. Jana und Giorgis sitzen an dem dritten Tisch, der vor Kopf der anderen beiden Tische steht, doch nahmen am vorherigen Beobachtungstag beide keinen Kontakt zu den anderen drei Mädchen, auch nur sehr selten zueinander auf.

In Vorbereitung der Erhebung bestimmte ich eine Anzahl von vier Teilnehmer\*innen als sinnvolle Gruppengröße und dachte deshalb an Amira als vierte Teilnehmerin, die am Nachbartisch sitzt und die ich zuvor schon einige Male beim Spielen mit Leyla gesehen hatte. Amira hatte mitbekommen, dass ich die drei Mädchen nach ihrer Bereitschaft zur Teilnahme gefragt hatte und als ich in ihrer Nähe stand, fragte Amira mich, ob sie auch mitkommen könne und ich bejahte spontan ihre Frage. Als ich die anderen Mädchen, nachdem sie etwas zu ihren Erlebnissen am verlängerten Karnevalswochenende hatten schreiben sollen, bitte, mit mir zu kommen und Amira aufsteht und sich dazustellen, sagt Melek jedoch sofort: „Du nicht.“ „Doch,“ kontert Amira und zeigt auf mich und ich nicke, weil ich es zugesagt hatte. Wir gehen dann zu fünft in die Bibliothek, in der die Diskussionen stattfinden sollen. Im Verlauf der Diskussion

---

Beginn des Schuljahrs ihre Plätze, die Lehrerin hatte dann jedoch seit der zweiten Woche und über das Schuljahr hinweg die Kinder auch teilweise umgesetzt, so dass befreundete Kinder häufig an einem Tisch, jedoch nicht unmittelbar nebeneinandersaßen.

zeigt sich, dass Amira einige Erfahrungen mit den anderen dreien teilt, wie zum Beispiel das in diesen Tagen beliebte Pausenhofspiel „Jungsjagd und Mädchenjagd“, aber bei vielen anderen Themen nicht mit „einsteigen“ kann.

Luca und Imre, die ich danach frage, ob sie mitkommen möchten, waren mir in zahlreichen Situationen als enges Freundespaar aufgefallen: Sie stellen sich gern zusammen vor Schulbeginn oder nach den Pausen auf, finden sich im Sport zusammen und erzählten mir auch, dass sie beste Freunde seien. Als ich die beiden nach der ersten Gruppendiskussion während der Stillarbeit anspreche, fragt Parvis, der neben Imre sitzt, ob er ebenfalls mitmachen könne. Auch Ali, den ich als sehr zurückhaltend wahrnehme, spricht mich mit dieser Frage an. Weil es mir sinnvoll erscheint, eine Gruppendiskussion mit drei, am besten vier Kindern durchzuführen, will ich einwilligen, doch sehe ich, dass Imre und Luca gleichzeitig entschieden mit dem Kopf schütteln. Nach der Erfahrung bei der Zusammenstellung der Gruppe in der Gruppendiskussion zuvor, als ich mich für eine Erweiterung der angesprochenen Gruppe entschieden hatte, folge ich diesmal dem Wunsch von Luca und Imre. Als wir dann zu dritt losgehen und an Jana vorbeikommen, fragt sie, ob sie auch mitkommen könne und Imre, der dies hört, stimmt zu, aber Luca schüttelt vehement den Kopf. Wir gehen dann ohne Jana los. Jana als Freundin von Imre wird noch einmal zum Thema der Diskussion, auch das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen allgemein, das sich seit dem Kindergarten sehr verändert habe. Im Mittelpunkt stehen jedoch die gemeinsamen Phantasiespiele der Freunde.

Die Zusammenstellung der Gruppen für die Gruppendiskussion vollzog sich in beiden Projekten unterschiedlich, denn zum einen

haben die institutionellen Rahmenbedingungen und die alternativen Handlungsoptionen einen starken Einfluss auf die Gruppenzusammensetzung und den Aushandlungsprozess über die Teilnahme und zum anderen wurde in der Studie in der Grundschule dem „Finden“ der Gruppen in der Teilnehmenden Beobachtung zunächst ein größerer Stellenwert eingeräumt. Der Einfluss der institutionellen Rahmenbedingungen zeigte sich besonders im Kontext der offenen Struktur des Kindergartens, die den Wechsel zwischen verschiedenen Settings ermöglicht, und die damit verbundenen Alternativen, wie in diesem Fall zum Beispiel puzzeln oder mit Spielautos fahren, Einfluss auf die Konstituierung der Gruppendiskussionen an sich und auf die Gruppenkonstellation haben. In der Grundschule fanden die Gruppendiskussionen in den Unterrichtsstunden statt und dem Unterricht und der mit ihm verbundenen Einzelarbeit zu entkommen und in einer kleineren Gruppe zu sprechen, hatte für die Kinder eine gewisse Attraktivität. Diese Attraktivität resultierte zum Teil daraus, dass die Grundschul Kinder sich im Gegensatz zu den Kindern im Kindergarten gerade nicht aussuchen können, was sie am Vormittag tun. Die Teilnahme an der Gruppendiskussion erschien fast wie ein Privileg und diejenigen, die nicht mitmachen konnten, waren häufig enttäuscht. In der Erhebung der Gruppendiskussion stellte sich dann aber heraus, ob und wie die Kinder aufeinander Bezug nehmen konnten oder nicht. Wenn etwa Kinder hinzugekommen sind, die eigentlich nicht mit aufgezählt wurden, sie aufgrund der Sitzordnung an einem Tisch zu einer Gruppe (gemacht) wurden oder in der Logik einer Geschlechtertrennung selbst über die (Nicht-)Teilnahme anderer entschieden, zeigte sich in der Diskursorganisation, auf welche gemeinsamen Erfahrungen sie zurückgreifen konnten oder nicht.

### 3.2 *Eine Situation herstellen: Ankommen und Beginnen*

Die Übergänge zwischen alltäglichen bzw. die Gruppendiskussion vorbereitenden (und auch nachbereitenden) Situationen und einer Gruppendiskussion selbst sind fließend, wie bereits mit den ersten Beispielen aus der Forschungspraxis gezeigt wurde. Auch für die Forschung mit Jugendlichen und Erwachsenen wird konstatiert, dass eine fließende, informelle Form des Beginns häufig einen gelungenen Einstieg in die Diskussion ermöglicht (vgl. Loos/Schäffer 2001, 49). Die Interaktionen, die sich um die Gruppendiskussion herumranken, können analytisch genutzt werden, da sich hier zeigt, „welche Situationsdeutungen, die die Teilnehmer aus ihrer tagtäglichen Erfahrung her kennen, angesprochen und abgerufen [werden], wie ihr Gesprächsverhalten dadurch beeinflusst“ wird (Behnen 1984, 87). In den durch Interaktionen geprägten Gestaltungsspielräumen während des offenen Einstiegs verändert sich diese Deutung in Abhängigkeit davon, welche Vorstellungen und Erwartungen sich als tragfähig erweisen, d.h. wie die Teilnehmenden untereinander einen gemeinsamen Sinn aushandeln, aber vor allem auch dadurch, wie die Forschenden auf die Situation einwirken und die Erwartungen (nicht) erfüllen (ebd., 172). Die Rahmenbedingungen zu schaffen, damit sich eine selbstläufige und an alltäglichen Gesprächssituationen orientierte Situation entwickelt, ist für Forschende herausfordernd, da diese höchst gruppenspezifisch und damit nur bedingt planbar sind (vgl. Loos/Schäffer 2001, 52). Für die Erhebung einer Gruppendiskussion mit Kindern ist die Interaktionsordnung der Erhebungssituation weniger konsequent durch einen themensetzenden Stimulus zu initiieren als vielmehr in

Hinblick auf den Modus ihrer Selbstläufigkeit zu beobachten. So nutzten Kinder, wie etwa Karin Bock (2010) herausarbeitet, weniger die sprachlichen Mittel und Ordnungsprinzipien, die in Gruppendiskussionen mit Jugendlichen oder Erwachsenen zu finden sind, sondern „eine irgendwie anders gelagerte Diskurspraxis [...], die nicht ohne weiteres mit denen von Jugendlichen und/oder Erwachsenen vergleichbar ist“ (Bock 2010, 118). Um diese als „irgendwie [...] eigene“ (ebd.) bezeichneten Kommunikationsformen von Kindern begreifen zu können, schlägt sie vor, die Erhebungssituation Gruppendiskussion als „Interaktionsereignis“ – in Bezug auf die Konversationsanalyse nach Neumann-Braun und Deppermann (1998) – zu verstehen, in welchem soziale Wirklichkeit intergenerativ erzeugt und konstruiert werde (Bock 2010, 121):

„Strukturell und systematisch – und nicht länger beiläufig – müssen die Konstitutionsbedingungen von Gruppendiskussionen mit analysiert werden, d.h. die Beziehungen zwischen den Befragten und den ModeratorInnen, das Zustandekommen und die Anlage der Gruppendiskussion, die Forschungsfragen etc. stehen ebenso im Zentrum der Analyse wie die Diskussion als kollektive ‚Gemeinschaftsproduktion‘ und als Selbstdarstellungs- und Rechtfertigungsmöglichkeiten jedes Einzelnen selbst (ego-alter).“ (Ebd., 122)

Mit solch einer Herangehensweise wird der Prozess der Erhebung stärker akzentuiert, v.a. werden auch die Konstitutionsbedingungen der Erhebung und beides im Anschluss systematisch in den Auswertungsprozess einbezogen.<sup>11</sup> In der Betrachtung des Gesamtar-

---

<sup>11</sup> Bereits 1984 verweist Imbke Behnken im Rahmen des Forschungsprojektes „Sozialisationsprozesse Jugendlicher“ der Projektgruppe Jugendbüro in einer Forschung zu Lebenswelten von Lehrlingen auf die Bedeutung des Gesamt-

rangements kann so danach gefragt werden, wie die soziale Wirklichkeit der Gruppendiskussion hergestellt wird, welche Phänomene und „welche Organisationsprinzipien sich zeigen, wenn sich Erwachsenen mit Kindern in (organisierten) Gruppendiskussionen zusammenfinden“ (ebd., 325).

Zu Beginn der Gruppendiskussion sind für die Teilnehmenden jeden Alters jene Hinweise hilfreich, die sich auf die konkrete Situation und weniger auf das Forschungsanliegen beziehen. Statt ausführliche Informationen zum Forschungsprojekt zu geben, ist es sinnvoll, darauf zu verweisen, dass die Teilnehmenden miteinander reden können oder sollen und die Forscher\*in sich zurückhält (vgl. Loos/Schäffer 2001, 50). Unserer Erfahrung nach erleichtert es den Einstieg in eine Gruppendiskussion mit Kindern, wenn forschungsbezogene Aspekte bereits mit der Anfrage angesprochen werden, die Kinder also vorher wissen, in welchem Kontext die Gruppendiskussion steht und was mit den Audioaufnahmen ihrer Gruppendiskussion passieren wird.

Doch sollte jenseits dieser pragmatischen Fragen gerade das, was passiert, bevor die Gruppendiskussion als solche beginnt, sorgfältig

---

arrangements der Konstitution und Inszenierung einer Gruppendiskussion durch Teilnehmende und Forschende. Im Aushandlungsprozess wird die „Situationsdefinition“ (Behnken 1984, 73ff.) dieser sozialen Situation stetig verhandelt. Vergangene Erfahrungen (z.B. Abfragen in der Schule, Gruppentreffen o.ä.) und aktuelle Interessen (z.B. alte Freunde treffen, um sich austauschen etc.) sowie Erwartungen fließen in dem Maße ein, wie es die vorgegebene Strukturierung zulasse. Von der Anfrage über den Erzählstimulus bis zur Verabschiedung handle es sich um einen prinzipiell ungeschlossenen Prozess, der Sprünge und Diskontinuitäten beinhalte. Situationsdefinitionen könnten phasenweise dominieren (z.B. als Beratungsgespräch) und dann wieder neu ausgehandelt und modifiziert werden. Die Beteiligten entwickelten gemeinsam eine „Geschichte der Situation“, die sie teilen und die sie verbindet (ebd., 91f.).

als Konstitution des eigentlichen Interaktionsereignisses, in der vor allem auch die Positionen innerhalb der generationalen Ordnung verhandelt werden, analysiert werden. Bereits vor dem Erzählstimulus bringen unserer Erfahrung nach die Kinder selbst Themen ein, die sie bezogen auf die Konstellation – in unserem Fall befragt eine Erwachsene mehrere Kinder – als wichtig erachten, lange bevor die Gruppendiskussion offiziell eröffnet wird.

Amira etwa, die aus einer Deutschstunde heraus zur Gruppendiskussion kam, stellt sofort fest, „Mathe ist mein Lieblingsfach“ und Imre initiiert eine Form von offizieller Vorstellung mit Vornamen und Familiennamen, die bei einer Gruppendiskussion mit Personen, die sich bekannt sind, gerade nicht vorgesehen ist. Während die Forschende in der Eröffnung der Gruppendiskussion darum bemüht ist, die Regeln der Schule, die die Kinder im zweiten Schuljahr inkorporiert haben, für die Situation der Gruppendiskussion als irrelevant zu erklären, nutzt Imre die erste Pause, um nach meinem Namen zu fragen. Damit ficht er meine Aussage an, dass wir uns ja bereits kennen und uns eben gerade nicht vorstellen müssen. Auch wenn ich meinen Namen den Kindern bereits öfter genannt habe, fragt Imre nach dem „echten“, so als hielte ich eine Information zurück.

Anja: also es ist so, |ja ich fra- ich stell euch so n paar fragen,(.)

Imre: |@(. )@

Anja: u:nd ihr braucht jetzt nicht euch zu melden oder so, ich mein ihr kennt euch ja ne?

Luca: °ja°

Anja: und wir kennen uns jetzt auch, (.) ihr könnt einfach losreden;

Luca: °ja°

Anja: ja?

Imre:           | ä wie heißen (.), wie heißen sie in echt?  
Anja:           na ich heiß in echt (.) ä: mit vornamen Anja und mit  
                  nachnamen Tervoorn.  
Imre:           und?  
Anja:           **Tervooren**  
Imre:           okay, ich heiß also Nemeth Schandor Im- Imme<sup>12</sup>; aber  
                  nenn mich einfach Imme  
Anja:           @(.)@ Im- sach nochmal, Im-me?  
Imre:           Imme? (.) ist gut? okay?  
Anja:           | ja, ja so (,) is a ja das is so so m das ist ein  
                  name aus eine andere land, weil ich komm aus ei-, aus  
                  einem, abba, nenn mich Imre.  
Anja:           @a?@ okay?  
Imre:           | is einfacher.  
Anja:           und aus welchem land ist der name?  
Imre:           was?  
Anja:           aus welchem land ist der name?  
Imre:           Ungarn  
Anja:           mmh (2)  
Imre:           (a le)  
Anja:           und  
Imre:           | da  
Anja:           | warst du schon mal da?  
Imre:           ja, da bin ich sogar be-g-geborn,  
Anja:           achso, jaja hat-  
Imre:           | und, und da is auch dim:, und ja da gibts viele  
                  erlebnisse; da ham wir sogar schon, schon mal ne schlan-  
                  genhaut gefunden;  
Anja:           boa: okay, @(.)@  
Imre:           **sehr oft**,  
Anja:           sehr oft? **okay**, und je:tzt (.) wollt ich euch mal fragen,  
was           ihr so gerne macht, wenn, wenn hofpause ist?<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Geschrieben wird der Name „Imre“, hier im Transkript wird seine lautsprachliche Realisation abgebildet.

Mit seinem Vorgehen schafft Imre sich selbst die Möglichkeit, seinen vollen Namen zu nennen und die korrekte Aussprache zu demonstrieren. Er wählt dabei eine Aufzählung der Namen, in der sein Vorname als letzter genannt wird. Auch betont er die Aussprache seines Vornamens mit Nachdruck, so dass ich diesen gleich ühend wiederhole. Hat er mich hier zur Novizin gemacht, erläutert er mir im Weiteren, dass sein Name aus einem „anderen Land“ stamme, woraufhin ich nachfrage und er mich knapp über eine Zugehörigkeit zu Ungarn informiert.<sup>14</sup> Ich frage, ob er bereits in Ungarn war und erhalte als Antwort, dass er sogar dort geboren sei, also mehr als ein Besucher in den Ferien ist und dort darüber hinaus mit dem Fund einer seltenen Schlangenhaut bereichernde Erfahrungen gemacht habe.

Imre hat also bereits bevor ich die Gruppendiskussion mit dem Eingangsimpuls beginnen kann, ein eigenes Thema eingebracht.<sup>15</sup> In der Gruppendiskussion selbst stehen dann die Phantasiespiele von Imre und Luca, die sich immer wieder als beste Freunde beschreiben, und die Genese ihrer Freundschaft im Mittelpunkt. Das, was dem ersten Impuls der Forschenden vorausgeht, sollte also systematisch in die Auswertung einbezogen werden, da hier bereits das Verhältnis zwischen Interviewende und befragten Kindern

---

<sup>13</sup> In unseren Transkriptionen arbeiten wir mit dem Talk in Qualitative Social Research (TiQ) Transkriptionssystem.

<sup>14</sup> Die übliche Reihenfolge im Ungarischen ist die Nennung vom Nachnamen, dem ersten und dem zweiten Vornamen.

<sup>15</sup> Da es die Forschungsfrage der Studie in der Grundschule ist, wie Kinder selbst Differenzen relevant und irrelevant machen, vermeide ich selbst den expliziten Bezug auf soziale Kategorien. Imre nutzt jedoch die Zeit vor dem eigentlichen Beginn der Gruppendiskussion, um ein Thema, das er auch im Unterricht und im Gespräch mit mir auf dem Schulhof mehrmals einbringt, zu setzen.

ausgehandelt wird. Imre thematisiert nicht allein seine gefühlte Zugehörigkeit zu Ungarn, sondern er tut dies in Abgrenzung zur Forschenden und deren Namen und thematisiert so auch die Generationendifferenz.<sup>16</sup>

In der bereits vorgestellten ersten Gruppendiskussion im Kindergarten (vgl. Kapitel 3.1) führen die Kinder vor der eigentlichen Eröffnung durch die Forschende eine Tätigkeit und Situation auf, die in der sozialen Ordnung Erwachsenen vorbehalten ist: Sie tun so, als ob sie Cappuccino tränken. Die Kinder nehmen ihre Tassen, in die sie zuvor Wasser einfüllten, mit an den Tisch und in ihrer Aufführung wird dieses Wasser kurzzeitig zu „Cappuccino“. Dies geschieht nicht nur über konkrete Benennungen des Getränks durch die Kinder selbst, sondern auch dadurch, dass sie ihre Tassen mit Zeigefinger und Daumen am Griff vor ihrem Körper halten und leicht schwenken. Fabrice, der sich zurücklehnt und entspannt, ist sogar verwundert, dass Yung Ngo „gar nichts“, noch nicht mal „Kaffee“ habe.

Cappuccino, eine Kaffeespezialität, die mit einem modernen urbanen Lebensstil assoziiert wird, trinken in der Regel ausschließlich Erwachsene, so dass dieses Verbot durch die Kinder spielerisch überschritten wird. In dieser Eröffnung einer Gruppendiskussion durch die Kinder wird für die Interviewerin etwas aufgeführt, das die generationale Ordnung auf den Kopf stellt und die Teilnehmenden symbolisch den Status von Erwachsenen einnehmen lässt. Dar-

---

<sup>16</sup> Die Triangulation mit der Teilnehmenden Beobachtung zeigt allerdings, dass Imre das Thema seiner Herkunft konsequent, sei es im Unterricht oder in Pausengesprächen mit mir, ohne dass in der einen oder anderen Situation danach gefragt wurde, aufruft. Die Interpretation der Konstitution der Situation des Beginns kann in ethnographischen Studien auch durch Kontextwissen vertieft werden.

über hinaus inszenieren sie auch den gemeinschaftsbildenden Charakter des gemeinsamen Genusses eines koffeinhaltigen Getränks, der mit Entspannung verbunden ist.

Die (Forschungs-)Situation wird von den Kindern also unterschiedlich eingeordnet und häufig bereits vor der Gruppendiskussionseröffnung eine Differenz zwischen Kindern und Erwachsenen durch die Kinder thematisiert. Die Kinder reagieren dabei auch auf eine spezifische Ansprache als Kinder, die ihnen von den Forschenden entgegengebracht wurde. Während Imre die eigene Identität positioniert, handeln die Kindergartenkinder im Spiel eine gemeinsame Deutung der Situation aus, die sie gerade nicht als Kinder und Experten für ihre kindliche Lebenswelt zeigt, sondern umgekehrt symbolisch die Position von Erwachsenen einnehmen lässt. Die Gruppendiskussion findet zwar im (institutionellem) Alltag und an ihren alltäglichen Orten statt, ist jedoch eine besondere Situation, in der ihnen ein Expert\*innenstatus zugeschrieben wird. Dabei können die Kinder nicht genau wissen, worauf sie sich einlassen, wie auch die Forschenden nicht wissen, was für eine Situation entstehen wird.

Neben den Sinndeutungen und dem Einfinden in die Situation werden vor Beginn der Gruppendiskussion auch ganz pragmatische Anliegen bearbeitet. So waren die Kinder bemüht, eine adäquate Sitzposition zu finden. Dies kann eine „förmliche“, aber auch eine sehr bequeme sein<sup>17</sup>, die sich aber im Laufe der Gruppendiskussion auch änderte. Zudem wurde ausgehandelt, wer das Aufnahmegerät anschaltet und am Ende wieder ausschaltet. Schließlich wurde dem oft formulierten Wunsch der Kinder, aber auch dem Versprechen

---

<sup>17</sup> In der Schulbibliothek standen zwei Sofas und zwei Sessel um einen niedrigen Tisch herum, auf welche sich einige Kinder legten.

von uns nachgekommen, sich die Aufnahme der eigenen Stimmen am Ende anzuhören. Auch ein angemessener Abschluss, zu dem auch ein Dank gehört, beeinflusst die Atmosphäre einer Gruppendiskussion nachhaltig.

### 3.3 *Während der Gruppendiskussion: Zur Rolle von Spiel und Performance*

In der Gruppendiskussion als Erhebungsmethode ist es das zentrale Ziel, Selbstläufigkeit in der Interaktion unter den Teilnehmenden zu initiieren: Somit gilt, dass „alle Anstrengungen darauf zu richten [sind], dass sich zunächst ein sog. selbstläufiger Diskurs entwickelt“ (Schäffer 2011, 76). Für Kinder reformuliert Iris Nentwig-Gesemann diese Forderung folgendermaßen:

„Die Kindergruppe soll sich auf die ihnen gemeinsamen Erlebnis-zusammenhänge, auf ihre zentralen Erlebniszentren und Relevanzsysteme, die für den kollektiven Orientierungsrahmen und dessen Rekonstruktion von zentraler Bedeutung sind, einpendeln können. Anders ausgedrückt: Sie sollen die für *sie* wichtigen Themen finden können und diese in ihrer alltäglichen Sprache und der gewohnten Form des Diskurses bearbeiten.“ (Nentwig-Gesemann 2002, 46)

Mit dem Terminus der Selbstläufigkeit wird ein Diskursmodus beschrieben, „der sich während der Gruppendiskussion möglichst weitgehend einer ‚natürlichen‘ Gesprächssituation annähert“ (Loos/Schäffer 2001, 51). Kinder beziehen sich bereits vor dem Erzählimpuls durch die Forschenden auf deren ex- und impliziten Impulse, greifen dabei aber auf eigene Themen und Interaktions-

formen zurück. Die Selbstläufigkeit wird also durch viele Impulse initiiert, wesentlich auch durch den Ort und die Form des Stimulus, was Michael Viertel (2015) überzeugend herausgearbeitet hat.<sup>18</sup> Ausgehend von Forschungsinteresse und Forschungskontext wird der Stimulus so gewählt, dass er thematisch nah an die Lebenswelt der Teilnehmenden anknüpft sowie offen und für die Teilnehmenden verständlich formuliert ist. Ist der Stimulus einmal gesetzt, zeichnet sich die Rolle der Forscher\*innen durch Zurückhaltung und Zuhören aus (vgl. Loos/Schäffer 2001, 51; Nentwig-Gesemann 2002, 46).

Die „reflexive[n] Prinzipien der Durchführung“ einer Gruppendiskussion nach Ralf Bohnsack (vgl. 2014, 226ff.), an denen Forscher\*innen aufgefordert sind, sich zu orientieren, können unserer Erfahrung nach nur teilweise auf Gruppendiskussionen mit Kindern übertragen werden, wenn auch die drei Prinzipien „Themen vorschlagen und nicht Propositionen vorgeben“, „demonstrativ vage bleiben“ und „die Gruppe und nicht einzelne adressieren“, grundlegend sind, um die Offenheit der Methode aufrechtzuerhalten.

Die zentrale Forderung, nicht in die Verteilung der Redebeiträge einzugreifen, wurde jedoch dann zur Herausforderung, wenn unter den Kindern einzelne dabei waren, die nicht selbst das Wort ergrif-

---

<sup>18</sup> In der Gegenüberstellung der eigenen unterschiedlichen Vorgehensweisen von Viertel und seiner gewählten Erzählstimuli wird deutlich, wie sehr der institutionelle Rahmen Einfluss auf das Gespräch über – in seiner Studie – (Hör-)Medien hat und bspw. die „inkorporierten schulischen Verhaltensregeln des Unterrichts“ (Viertel 2015, 109) bei den Kindern hervorrufen kann. Viertel entscheidet sich im Verlauf seiner Erhebung zu Kindermedien für den Erhebungsort des Kinderzimmers eines der Kinder aus der jeweiligen Gruppe. Dort wurde dann die Präsentation der eigenen Hörmedien Teil des Erzählstimulus, die ein selbstläufiges Gespräch unter den Kindern anregte (ebd., 113f.).

fen oder umgekehrt Kinder einen sehr großen Anteil der Diskussionszeit in Anspruch nahmen, so dass bei vielen Teilnehmenden ein Ungerechtigkeitsempfinden aufkam, das die Kinder durch die Forscherin bearbeitet sehen wollten oder selbst bearbeiteten. Insgesamt ließ sich aber beobachten, dass die Kinder ihre Redebeiträge, zuweilen auch explizit, selbst organisierten. In der Forschungspraxis mit Kindern können Darstellungen Einzelner auch ausführlicher werden, wenn explizit nachgefragt wird. Um detaillierte Darstellungen zu generieren, kann es daher hilfreich sein, auch (ab und zu) einzelne Kinder anzusprechen, so dass in der Erhebungssituation Phasen, in denen immanente und exmanente Nachfragen gestellt werden, ineinander übergehen.

Bevor im Folgenden dafür sensibilisiert werden soll, welche kindlichen Ausdruckformen Forschenden im Verlauf einer Gruppendiskussion begegnen können, wird zunächst der Frage nachgegangen, um was für eine Art von Diskurs es sich bei Gruppendiskussionen mit Kindern handelt. Ganz grundsätzlich treffen in einer Gruppendiskussion zwei Diskurse aufeinander: der Diskurs zwischen Forscher\*in und Erforschten und der Diskurs unter den Erforschten (Bohnsack 2014, 225). Bei Gruppendiskussionen mit Kindern als eine Methode der rekonstruktiven Kindheitsforschung, in der die Konstruktionen der Kinder fokussiert werden und die Peergroup und ihre Erfahrungsräume in den Vordergrund gestellt werden, ist bei der Verschränkung der beiden Diskurse, die in diesem Fall im besonderen Maße eine generationale ist, die „doppelte Fremdheit gegenüber Kindern“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 106, Hervorheb. i.O.) zu berücksichtigen. Damit ist ein Fremdsein der Erwachsenen gegenüber den Erfahrungen und Handlungspraxen sowie den Darstellungsformen der Kinder bezeichnet (ebd.). Während Ju-

gendliche und Erwachsene in Gruppendiskussionen vor allem auf Erzählungen und Beschreibungen zurückgriffen, kämen bei Gruppendiskussionen mit Kindern „performative [...] Präsentationen von implizitem, handlungsleitendem Wissen“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014, 102) hinzu.<sup>19</sup> In Gruppendiskussionen können neben verbalen Prozessen auch „kollektive Handlungs- bzw. Spielprozesse selbstläufig entfalten oder fremdinitiiert angestoßen werden“ (vgl. Nentwig-Gesemann 2002, 48). Neben szenischen Aufführungen und Spiel bleibt Sprache aber auch für Kinder in Gruppendiskussionen ein wesentliches Element des Diskurses. Der zugestandene Gestaltungsspielraum, der einen Wechsel zwischen „sprachlichem Diskurs und korporierten Praktiken“ (Nentwig-Gesemann 2010, 28) zulässt, ist ein wichtiger Gelingensfaktor: Durch die Möglichkeit zwischen den (alltäglichen) Interaktionsformen zu variieren, finden Kinder ihre Themen, die sie in ihrer Sprache und Handlungspraxis bearbeiten können (ebd.).

Dass sich verschiedene Diskurse in Gruppendiskussionen mit jungen Kindern überlagern wird im Folgenden zunächst anhand eines Ausschnittes aus einer zweiten Gruppendiskussion im Kindergarten gezeigt, an der Dayira, die die Forschende bei der ersten Gruppendiskussion bereits angesprochen hatte, und die Zwillingsschwestern Ishani und Ishana teilnehmen.<sup>20</sup> In dem Raum, in dem wir die Gruppendiskussion durchführten, hing ein eingerahmtes Poster mit

---

<sup>19</sup> Nentwig-Gesemann beschreibt den Unterschied der Diskursmodi unter Erwachsenen und unter Kindern als eine Verschiebung vom „erklärenden Diskurs zur körperlichen Aufführung“ (Nentwig-Gesemann 2010, 28). Dabei kann unterschieden werden zwischen Aufführungen für die Forscherin (z.B. das Demonstrieren von Spielregeln) und Aufführungen unter den Kindern (z.B. wenn sich ein Spiel entwickelt) (vgl. Nentwig-Gesemann 2010, 30).

<sup>20</sup> Explizit wollten sie nur zu dritt mitmachen.

den Buchstaben des Alphabets, zu denen jeweils ein Tier, dessen Bezeichnung mit dem entsprechenden Buchstaben beginnt, abgebildet ist. Relativ bald nach dem Erzählstimulus buchstabierten Dayira und Ishani ihre und andere Namen, dabei zeigten sie teilweise auf den jeweiligen Buchstaben oder nannten das Tier, welches diesen symbolisiert. Später wurden sie wieder auf das Poster aufmerksam und zunächst Dayira, dann auch Ishani begannen, den Anfang des Alphabets aufzusagen. Während Ishana sprach, trug Dayira das komplette Alphabet alleine vor. Sie und Ishani begannen erneut und wechselten bald in die ihnen vertraute Melodie des ABC-Liedes.<sup>21</sup> Ishani sprach dabei manche Buchstaben, wie „Q“ oder „R“, englisch aus. Beim Buchstaben „V“ brach sie ab, um zu erzählen, dass sie Dayiras Telefonnummer habe und sie sich gegenseitig angerufen haben. Bei einem Anruf habe ihr Dayira das ABC-Lied auf Englisch vorgesungen.<sup>22</sup>

Ishani:                   unt und isch hab sie ange- sie hat misch ganze zeit ange-  
 ru:fn weiss=du? sie hat mich einfach anger:u un dann hat  
 sie, auf ingel:isch, (*Sie singt schnell.*) oa bi ci di i ef zi:,  
 ha, i=osch=ka(unvst.)

---

21 Die Melodie des ABC-Liedes ist eine Abwandlung der Melodie des französischen Liedes „Ah! Vous dirais-je, Maman“, auf der u.a. auch das englische Kinderlied „Twinkle, Twinkle, Little Star“ und das deutsche Kinderlied „Morgen kommt der Weihnachtsmann“ basieren. Der Text sind die Buchstaben des Alphabets mit einem abschließenden Reim, der allerdings sehr stark variieren kann oder auch wegelassen wird (z.B. „[...] X, Ypsilon und Z. Fertig ist das ABC, jetzt seht ihr, wie leicht das geht.“). Mit oder von jungen Kindern wird es häufig gesungen.

22 Im folgenden Transkriptauszug wurde versucht, die Aussprache und Rhythmik so zu verschriftlichen, dass dieser die gesungene Form möglichst genau abbildet.



fon auf Englisch vorgesungen habe. Alle drei singen nun zusammen in derselben Melodie das Alphabet auf Englisch und auf Deutsch.

Dass sie ein Bewusstsein für die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen haben, zeigt sich im Verweis auf die korrekte Aussprache der Buchstaben, genauer durch den Hinweis auf eine falsche Aussprache und durch das Vorsagen der richtigen. Erst durch die Hilfe von Ishani ist es Dayira möglich, ihre gesangliche Aufführung zu beginnen. Zwar wird, wie sich auch an dieser Stelle zeigt, zwischen den beiden Sprachen unterschieden, im Singen verwischen jedoch die Grenzen. In dieser selbstläufigen Phase interpretiert Dayira schließlich das Lied neu und wiederholt die Melodie mit eigenem (Phantasie-)Text, den sie mit Bruchstücken aus dem Original verbindet. Die beiden anderen unterbrechen sie dabei nicht und Ishani gefällt Dayiras Aufführung, in der das Lied neu interpretiert wird, „gu::t!“

Auch die Zweitklässler greifen in den Gruppendiskussionen auf verschiedene (verbale) Ausdrucksformen zurück. So singt Jana z.B. das polnische Lied „Sto lat“, das sie als Geburtstagslied vorstellt. Das andere teilnehmende Mädchen Rabia stimmt mit ein und berichtet, dass Jana dies der ganzen Schulklasse beigebracht habe. Parvis nutzt die Gruppendiskussion, an der zwei weitere Jungen teilnehmen, um seine Version der Geschichte des Irans zu erzählen, nachdem er zunächst festhält, dass er die deutsche Sprache nach zwei Jahren in Deutschland noch nicht so gut verstehe.

Parvis: and- eh eigentlich eh verstehe noch nicht so gut sind sollen die das sagen ehm weil dann das ist die regel ist weil dann im iran früher wurd keine richtige häuser war

Anja: mhm

Parvis: war eine gute könig da haben die die königs ausge  
wechselt und jetzt ist gibts eine sehr doofe eh schlechte  
verrückte dumme könig

Jamal: @(..)@ verrückte könig

Anja: aha im iran meinst du,

Ali: und und und die

Parvis: ja und und in iran (2) gibts fast keine wasser mehr (.)

Anja: oh

Er berichtet von einer vergangenen Zeit, in der es im Iran noch keine richtigen Häuser gegeben habe, und in der ein „guter König“ regierte, der dann jedoch durch einen anderen ausgewechselt worden sei, der durch eine Reihung von vier Adjektiven eindeutig als negativ dargestellt wird. Dass Jamal ihm aufmerksam zuhört, drückt dessen Lachen über die Wahl des Wortes „verrückt“ aus, das dieser wiederholt. Parvis führt seine Erzählung zur aktuellen Lage im Iran weiter aus, auch wenn Ali versucht, einen anschließenden Beitrag („und und und die“) einzubringen, und Parvis hätte auch noch weitererzählt, wie er weiteren Verlauf selbst anmerken wird. Die Zusammenhänge und Assoziationsketten seiner Erzählung sind schwer zu entschlüsseln, jedoch erzählt er (s)eine Geschichte ziemlich detailliert und fesselt damit seine Zuhörer\*innen. Seine Aufregung und Emotionalität spiegeln sich in den elliptischen Sätzen, die er nicht zu Ende bringt, bevor er den nächsten beginnt.

Die beiden empirischen Beispiele repräsentieren Ausdrucksweisen und Diskursformen der Kinder. In ihnen kommen weniger Handlungs- oder Spielprozesse zum Tragen, wie sie Nentwig-Gesemann in den Mittelpunkt ihrer methodologischen Ausführungen stellt.

Vielmehr lassen sich eigene Formen des Sprechens<sup>23</sup> und inkorporierter Sprechpraktiken beobachten, wenn zum Beispiel das ABC-Lied gesungen oder Geschichten erzählt werden. Diese Formen der Aufführung werden von den Kindern neu interpretiert und verfehlen unter den Kindern selbst nicht ihren Sinn, da sie sich gegenseitig in den Bann ziehen. Auch steigen sie in die Lieder oder Geschichten der anderen ein, unterstützen sich gegenseitig oder fragen nach, um das Erzählte zu verstehen.<sup>24</sup> Die Kinder nutzen also die Möglichkeiten der Gruppendiskussionen weniger zur Selbstdarstellung; vielmehr erzeugen sie eine Verbundenheit zwischen sich und den anderen Kindern (und auch der Forscherin).<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Michalek stellt diesbezüglich für die Gruppendiskussionen mit den acht bis zehnjährigen Jungen fest, dass sie sich „nicht mit Gesprächen unter Erwachsenen vergleichen lassen. Die Jungen sind sehr lebhaft, es wird viel geredet, auch parallel, die Jungen fallen einander ins Wort. Dennoch schließen die Redebeiträge aneinander an, die Jungen sprechen miteinander, obwohl vieles parallel gesprochen wird und viele Sequenzen auf den ersten Blick unübersichtlich wirken.“ (Michalek 2009, 48) Auch auf unsere Gruppendiskussionen trifft das teilweise zu.

<sup>24</sup> So ähneln sich doch die Nachfragen von Ishani beim ABC-Lied und der Forscherin bei der Geschichte des Irans sehr. Sie spielen eine Rolle, da sie den Beginn bzw. die Weiterführung der Darstellungen ermöglichen, unterstützen und bekräftigen.

<sup>25</sup> Nentwig-Gesemann bezieht sich auf das Konzept der Aktionismen, wie es vor allem von Ralf Bohnsack (2004) für die Jugendforschung vorgeschlagen worden ist, das kollektive Praktiken beschreibt, die in hohem Maße eigendynamisch sind und sich Regeln und Normen auf diese Weise entziehen. „Kollektive Aktionismen können nicht nur situativ gemeinschaftsbildend wirken, sondern dort, wo sie habitualisiert werden, auch stabile Gemeinschaften konstituieren und eine kollektive Einbindung sichern.“ (Nentwig-Gesemann 2010, 41)

#### **4 Zur Beobachtung einer Situation: Gruppendiskussionen mit jungen Kindern als Ereignis**

Die Interaktionsdynamiken in Gruppendiskussionen mit jungen Kindern haben eine hohe Dichte und werfen viele Fragen wie etwa die Folgenden auf: Was können die Forschenden tun, wenn die Kinder in der Vorbereitung auf eine Gruppendiskussion wechselnde Gruppenzusammensetzungen präferieren? Wie können Forschende damit umgehen, wenn Forschende von den diskutierenden Kindern dazu aufgefordert werden, die Redebeiträge zu strukturieren, wobei ja eben genau diese Strukturierung durch die Kinder selbst Teil des Forschungsinteresses ist? Soll interveniert werden, wenn Kinder in diesem Setting, das eben kein disziplinierendes sein soll wie der parallel stattfindende Unterricht, die eröffneten Gestaltungsräume nutzen und auf Sofas herumtollen oder sich hinlegen und mit Spielsteinen, Büchern, Stühlen, Postern oder anderen Gegenständen, die im Raum zu finden sind, interagieren? Was tun, wenn eines der Kinder über mehrere Minuten Witze erzählt, und die Themen, die im Erzählimpuls oder in den immanenten oder exmanenten Nachfragen eingebracht werden, beiseitelässt?

Imbke Behnken stellte bereits 1984 fest, dass es nicht „die“ Gruppendiskussion gibt, sondern dass eine Gruppendiskussion als inszenierte soziale Situation abhängig von den Beteiligten (dazu zählen auch die Forscher\*innen) in ihrer jeweiligen spezifischen Form verläuft und ko-konstruiert wird. Sie deutet das „Arrangement der Erhebungssituation als die Inszenierung eines Situationsbildes, in das wir die Details nach und nach einfügen, mit denen die Jugend-

lichen sich auseinanderzusetzen haben“ (Behnken 1984, 90).<sup>26</sup> Iris Nentwig-Gesemann betont in ihren Forschungen mit Kindern ebenfalls die Bedeutung der Ereignisse während der Erhebung, wenn sie die Aufführungen von Kinderspielen durch die Kinder filmt, um dann systematisch Diskurs und körperliche Aufführung in die Auswertung einzubeziehen. Karin Bock legt den Schwerpunkt auf die Situation der Gruppendiskussion, die sich erst nach und nach herstelle, analysiert die kommunikativen Interaktionsereignisse in der Kindergruppe und verzichtet so auf eine Videoaufzeichnung, zumal bei ihr die Forschungsfrage nicht auf etwas zielt, was sich unmittelbar aufführen lässt, sondern auf die gesamte Lebenswelt der Kinder.

Wird die Gruppendiskussion als Situation und als Ereignis<sup>27</sup> systematisch in den Mittelpunkt der Analyse gestellt, um zu jungen Kindern zu forschen, resultiert daraus erstens, dass die Zusammensetzung der Diskussionsgruppe wenig planbar ist und dass diese genauestens beobachtet werden sollte, weil es gerade dieser Prozess ist, den es bei der Analyse von Peerbeziehungen wiederum präzise zu analysieren gilt.

Zweitens interessiert dabei auch, wie sich die Kinder auf die Impulse der Forscherin, gemeint sind sowohl die Anfrage und Durchführung einer Gruppendiskussion als auch der eigentliche Erzählimpuls, reagieren und wie sie sich dazu in ihrer Peergroup positionieren. Die Gruppendiskussion als inszeniertes Setting soll im

---

<sup>26</sup> Ihre Forschungen bezogen sich explizit auf Jugendliche, so dass es nahe lag, sie in der Kindheitsforschung nicht einzubeziehen, wobei diese Studien im deutschsprachigen Raum in methodologisch-methodischer Hinsicht insgesamt wenig Aufmerksamkeit erfuhren.

<sup>27</sup> Vgl. zum Begriff des Ereignisses und seine Implikationen für die Bildungsforschung in der frühen Kindheit Tervooren 2012.

Rahmen der Forschungen die Möglichkeit eröffnen, Kommunikationsformen sowie handlungs- und das Denken leitende Orientierungen der Kinder aufzurufen und schließlich rekonstruieren zu können. Ausschlaggebend für die Wahl der Erhebungsmethode Gruppendiskussion ist die Annahme, dass Kinder in der Lage sind, auf die verschiedenen Formen des Impulses einer Gruppendiskussion zu reagieren, sich auf spezifische Weise auf ein solches Setting einzulassen und eigene Themen zu setzen bzw. gesetzte Themen in spezifischer Weise zu ko-konstruieren.

Drittens kann das Argument, dass Kinder noch nicht erzählen könnten oder ihren Praktiken körperlich, aber nicht sprachlich aufzuführen müssten, nicht gelten, weil es notwendig ist, für genau jene (Sprech-)Praktiken der Kinder, die diese präsentieren, sensibilisiert zu sein. Dabei gehen wir davon aus, dass Kinder Sprache anders nutzen als Erwachsene und ihre Performanz von Sprache systematisch in die Analyse der Audioaufzeichnungen von Gruppendiskussionen einbezogen werden sollte.

## Literatur

- Behnken, I. (1984). *Jugendbiographie und Handlungsforschung. Gruppendiskussion als Methode der Rekonstruktion der Lebenswelt von Lehrlingen* (Bd. 2, 4 Bände). Frankfurt am Main.
- Bock, K. (2010). *Kinderalltag – Kinderwelten: Rekonstruktive Analysen von Gruppendiskussionen mit Kindern* (Studien zur qualitativen Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen* (Biographie und Gesellschaft, Bd. 8). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2004). Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. Kommunikative und konjunktive, habitualisierte und experimentelle Rituale. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 7, Beiheft Nr. 2 Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Hrsg. von C. Wulf und J. Zirfas, 81–90.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9. überarbeitete und erweiterte Auflage). Opladen: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Bohnsack, R. (2017). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (Rowohlts Enzyklopädie, 12. Aufl., 369 - 984). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A. (2013): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. (2009). researching with children. ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 283–298.
- Eder, D. & Corsaro, W. (1999). Ethnographic Studies of Children and Youth. Theoretical and Ethical Issues. *Journal of Contemporary Ethnography* 28 (5), 520–531.
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children. Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15 (2), 197–211.

- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 5). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Michalek, R. (2009). Gruppendiskussionen mit Grundschulern. In J. Budde & I. Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 47–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Michalek, R. & Fuhr, T. (2008). Hegemonialität und Akzeptanz von Abweichung in Jungengruppen. Empirische Studien zum Umgang mit Opposition. In B. Rendorff & A. Prengel (Hrsg.), *Kinder und ihr Geschlecht* (S. 121–133). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. (2002). Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* (1), 41–63.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2., vollständig überarbeitet und aktualisiert, S. 25–44). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Neumann-Braun, K. & Deppermann, A. (1998). Ethnographie der Kommunikationskulturen Jugendlicher. Zur Gegenstandskonzeption und Methodik der Untersuchung von Peer-Groups. *Zeitschrift für Soziologie* 27 (4), 239–255.
- Pfaff, N. (2010). Schulstruktur aus Kindersicht. Eine kultur- und milieuvvergleichende Analyse. In H.-H. Krüger, S.-M. Köhler & M. Zschach (Hrsg.), *Teenies und ihre Peers. Freundschaftsgruppen, Bildungsverläufe und soziale Ungleichheit* (S. 221–244). Opladen: Barbara Budrich.
- Pfaff, N. (2012). Schulische Bildung als Kontext sozialer Distinktion. Kultur- und milieuvvergleichende Rekonstruktionen zu den Praktiken Lernender. *Tertium Comparationis. Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 18 (1), 57–81.

- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (Lehr- und Handbücher der Soziologie, 4., erweitert). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Lee, R. M. (2010). *The Secret Life of Focus Groups: Robert Merton and the Diffusion of a Research Method*. *The American Sociologist* 41 (2), 115–141.
- Loos, P. (2016). Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Sina-Mareen Köhler, Nicolle Pfaff, Heinz-Hermann Krüger (Hrsg.): *Handbuch Peerforschung*. Opladen/Berlin/Toronto, 137-144
- Schäffer, B. (2003). *Generationen – Medien – Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffer, B. (2011). Gruppendiskussion. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (Bd. 8226, 3., durchgesehene, S. 75–80). Opladen: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Tervooren, A. (2004). „Na, und wie sie sich benehmen...“ Selbstorganisierte Initiationen in die weibliche Adoleszenz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)* 7, Beiheft Nr. 2 Innovation und Ritual. Jugend, Geschlecht und Schule. Hrsg. von C. Wulf und J. Zirfas, 129–142.
- Tervooren, A. (2006). *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Ethnographie der ausgehenden Kindheit* (Kindheiten, Bd. 30). Weinheim: Juventa.
- Tervooren, A. (2012). Bildung und Lebensalter. Bildungsforschung und Bildungstheorie zwischen Prozess und Ereignis. In Miethe, I., Müller, H.-R. (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 93–109) Opladen/Farmington Hills: B. Budrich.
- Viertel, M. (2015). Zum Problem der Herstellung von Selbstläufigkeit in Gruppendiskussionen mit Kindern. Erfahrungen einer empirischen Erfassung kollektiver Orientierungen von Grundschulkindern auf das Medienhandeln am Beispiel von Hörbüchern und Hörspielen. In K.-U. Hugger, A. Tillmann, Iske, Stefan, Fromme, Johannes, P. Grell & T. Hug (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 12. Kinder und Kindheit in der digitalen Kultur* (S. 99–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Wagner-Willi, M. (2005). *Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne. Der Übergang von der Pause zum Unterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.



# **Was Kinder bewegt: Thematische Zeichnung und episodisches Interview am Bild als Methodenkombination zur Erhebung der Kinderperspektive auf Bewegung, Spiel und Sport in der Schule**

*Peter Kuhn*

## **1 Einführung**

„Kinder sind anders“, titelt Maria Montessori (1987). Und Jean-Jacques Rousseau schreibt: „Die Kindheit hat ihre eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen“ (1762/1995, S. 69). In der Kindheitsforschung stehen wir vor dem grundsätzlichen Problem, dass Kindergedanken und -gefühle für Erwachsene nicht so „nachdenkbar“ und „nachfühlbar“ sind, wie sie im Kind selbst vorliegen. Ein Kind ist uns immer irgendwie fremd. Was man unter „Kind“ versteht, ist eine „Konstruktion“ (Scholz, 1994). „Erfüllte Augenblicke“ gelingender Kommunikation mit Kindern lassen einen aber erahnen, dass die Perspektive des kindlichen Subjekts mit Hilfe geeigneter Verfahren eingeholt und – wenn nicht authentisch wiedergegeben, so doch – rekonstruiert werden kann, indem man versucht, „mit den Augen der Kinder“ zu sehen (vgl. Schleiermacher,

1957, S. 45-51; Honig, 1999, S. 35-43). Kindheitsforschung bedeutet demnach, *mit* Kindern zu forschen – nicht über sie – in dem Bewusstsein, dass *sie* die Experten für Kindheit sind (Auras, 2001; 2004) – nicht wir. Mit dieser Haltung widmet sich der Beitrag im Folgenden dem Problem des wissenschaftlichen Verstehens von Kindern. Anschließend werden methodologische Ansätze erörtert. Dies mündet in die Vorstellung der Studie „Was Kinder bewegt“, die mit einer Methodenkombination von thematischer Kinderzeichnung und episodischem Interview am Bild gearbeitet hat. Bevor Sie nun weiterlesen, empfehle ich einen Blick auf die Projekt-Homepage [waskinderbewegt.de](http://waskinderbewegt.de).

## **2 Das Problem des wissenschaftlichen Verstehens von Kindern**

Viele Fragen, die in der Kinder- und Kindheitsforschung gestellt würden, so Heinzel (2000, S. 17), könnten nur beantwortet werden, wenn man Kindern zusieht und zuhört, mit ihnen spricht und mit ihnen handelt. In diesem Zusammenhang verweist sie auf Honig, Lange und Leu, die das „Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen“ in der Kindheitsforschung erörtern. Vor dem Hintergrund der programmatischen Aussage „Dem gegenstandstheoretischen Konzept des Kindes als sozialem Akteur entspricht methodologisch die Perspektive des Kindes.“ (Honig, Lange & Leu, 1999b, S. 9) fragen die Autoren, was mit der „Perspektive des Kindes“ gemeint sei, und sie identifizieren die Orientierung an der Perspektive des Kindes eher als Programm denn als methodologisches Konstrukt. Folgerichtig fragen sie hier vertiefend, ob es nicht

„viel angemessener [wäre], statt von der Perspektive von den Stimmen der Kinder zu sprechen, die ‚hörbar gemacht‘, das heißt: zur Geltung gebracht werden sollen? Aber löst dies das Dilemma einer stellvertretenden Repräsentation, dass die Eigenart der Kinder zur Fremdheit werden muss, weil sie anders im Forschungsprozess der Erwachsenen nicht beschrieben werden kann, die Fremdheit der Kinder dann aber als ihre Besonderheit erscheint?“ (Honig, Lange & Leu, 1999b, S. 9f.).

Diese Frage bringt das Grundproblem der Studie „Was Kinder bewegt“ zum Ausdruck – und dieses Problem ist nichts Geringeres als die apriorische Gefahr des Scheiterns. Honig (1999) gibt Hinweise darauf, wie man dieser Gefahr begegnen kann. Er arbeitet eine doppelte Relativität von Ergebnissen der Forschung mit Kindern heraus: das Verhältnis der Ergebnisse über die Perspektive von Kindern zur tatsächlichen Kinderperspektive und die Relativität der Ergebnisse im Hinblick auf das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen in der generationalen Ordnung. Wer also versucht, die Perspektive von Kindern auf einen Bereich ihrer Lebenswelt zu erheben und zu rekonstruieren, muss, um die Gefahr des Scheiterns gering zu halten, davon ausgehen, dass Kinder nicht ohne ihre Beziehung zu Erwachsenen gedacht werden können – weder in ihrem Sein noch in ihrem Handeln – und dass Kinder sich und die Welt von einem Standpunkt aus sehen, den Erwachsene nicht einnehmen können. Prozesse wissenschaftlichen Verstehens von Kindern stehen also unter diesem Vorbehalt.

Elementar für das Verständnis von Verstehensprozessen ist nach Hülst der Begriff der „kommunikativen Handlung“. Verstehen bedeute insofern, „sich in einem übergreifenden Lebenszusammen-

hang auszukennen und an einer Institution, einer Tradition zu partizipieren, auf deren Hintergrund geglückte Kommunikation in Handlung übersetzt werden kann“ (Hülst, 2000, S. 40). Grundle- gend hierfür sei die Erkenntnis, dass soziale Interaktionen immer unter Antizipation der Verstehensleistungen anderer konzipiert werden und in einem komplementären Wechselverhältnis zum Ver- stehen anderer stehen. Kindliche Interaktionen würden vor allem dann nicht verstanden, wenn sie an den restriktiven Bedingungen der formalisierten Erwachsenenkommunikation gemessen und un- ter den Voraussetzungen erwachsener Normalitätsunterstellungen betrachtet würden (Hülst, 2000, S. 46f.). Das Verstehen von Kin- dern könne hingegen auf der Basis der Annahme, dass Kinder „an- ders“ seien (Montessori), gelingen. Unter verschiedenen Möglich- keiten, das „Anders-Sein“ von Kindern zu erfassen, erscheint Hülst (2000, S. 48) die Perspektive, Kindheit als „sozial konstruierte Ei- genwelt“ zu begreifen, als tragfähigste Lösung.

„Kinder werden als den Erwachsenen vergleichbare, aber mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattete Forschungs- subjekte betrachtet. Diese konzeptionelle Veränderung erleich- tert der Forschung, die objektive Verschiedenheit der Kind- heit von anderen Lebensformen zu erfassen. Wenn Kinder andere Fähigkeiten als Erwachsene besitzen, sollten sie ermu- tigt und ihnen Gelegenheit gegeben werden, ihre Geschick- lichkeit im Umgang mit kindspezifischen Kommunikations- medien – Zeichnungen, Erzählungen, Aufgeschriebenes – zu nutzen, um sich auszudrücken. Der Rückgriff auf derartige Fähigkeiten führt erheblich weiter als das Verfahren, Kinder ungeübt an Interviews teilnehmen zu lassen oder sie unge- fragt zu Objekten von Beobachtungssettings zu machen. Hier eröffnet sich ein ausgedehnter Bereich neuer methodologi-

scher Erfahrungen. Während gemalte Bilder oder Zeichnungen beispielsweise eher in jüngeren Jahren angemessene Ausdrucksformen abgeben, gestatten die Fähigkeiten älterer Kinder auch nichtstandardisierte Gespräche zu (sie) interessierenden Themen oder es variiert die Bereitschaft der Kinder mit dem Alter, teilnehmende Beobachtungen zuzulassen. Auf eingreifend-aufdringliche oder konfrontierende Verfahren sollte verzichtet werden zugunsten einer Logik der Anteilnahme, die immer auch die Kinder dazu ermutigt, ihre eigenen Produktionen zu deuten und zu kommentieren“ (Hülst, 2000, S. 48).

Hülst (2000, S. 49) schlägt hierzu als Grundstruktur einer angemessenen Methodik eine Verstehenstriangulation, also eine Kombination von Methodologien, bestehend aus intuitivem, symbolorientiertem und methodisch geleitetem Verstehen zur Untersuchung desselben Phänomens, vor.

Im Forschungsprozess seien außerdem folgende Aspekte, die das Verstehen von Kindern erleichtern können, zu berücksichtigen (Hülst, 2000, S. 49-52):

- Übertragung und Gegenübertragung. Identifizierten Kinder den Forscher als Vater, Mutter, Lehrer, Polizist oder Wissenschaftler, entstünden besondere Antwortbereitschaften oder Sperrn. Ähnliches gelte, wenn der/die Forschende sich als eine dieser Funktionen gebärde.
- Doppelte Asymmetrie der Forschungssituation. Die Forschungssituation werde einerseits von Forschenden definiert, andererseits nutze sie die gesellschaftliche Asymmetrie zwischen Kindern und Erwachsenen. Deshalb empfehle es sich, Unterschiede zwischen den Vorstellungen von Erwachsenen und Kindern über den Untersuchungsgegenstand

herauszuarbeiten und suggestive Einflussnahmen der Forschenden auf die Kinder zu vermeiden.

- Reduzierung der symbolischen Gewalt. Um etwa das Gefühl bei Kindern, ausgehorcht oder instrumentalisiert zu werden, zu minimieren, empfiehlt Hülst, eine mittlere Haltung zwischen Laisser-faire und Dirigismus einzunehmen. Der Forschende solle sich darüber hinaus aufgeschlossen, zugewandt, aufmerksam, unvoreingenommen, offen und verständnisvoll zeigen und gekünstelte oder deplatzierte Fragen vermeiden.
- Balance von Fremdheit und Vertrautheit. Forschende sollen einen Mittelweg zwischen allzu formalisierten und allzu vertrauten Kommunikationsformen wählen.
- Gefälligkeiten. Zu beachten sei, dass Kinder Gefälligkeitsantworten geben, wenn sie zu spüren glauben, was Forschende von ihnen wollen oder wenn sie symbolische Gewalt spüren.

Abschließend weist Hülst darauf hin, dass gelte, mit Empathie zu versuchen, „aus der Blickrichtung der Kinder auf ihre Welt und die darin bedeutsamen Dinge“ (2000, S. 52) zu schauen.

Zusammenfassend kann zu den Möglichkeiten und Grenzen des wissenschaftlichen Verstehens von Kindern festgehalten werden: Kinder sehen die Welt qualitativ anders als Erwachsene. Das Verstehen von Kindern ist abhängig von der Bereitschaft, sich auf diese „andere“ Sicht einzulassen und die Relativität des Verstehens anzuerkennen. Deshalb kommt es wesentlich auf den Einsatz geeigneter Erhebungsverfahren an und darauf, dass man das Macht-

gefälle zwischen Erwachsenen und Kindern durch Offenheit und Einfühlungsvermögen reduziert.

### **3 Erörterung methodologischer Ansätze**

Für „Was Kinder bewegt“ erschienen zunächst Befragungen als besonders geeignet. Die Methode des qualitativen Interviews eröffnet nach Heinzl „die Möglichkeit, die Sicht von Kindern auf ihr Leben, ihre Wünsche, Interessen, Lernprozesse, Probleme und Ängste, in familiären und freundschaftlichen Beziehungen, in Schule, Wohnumwelt und Freizeit wissenschaftlich zu erfassen“ (1997, S. 396). Nach Heinzl zeigen sich als bislang wichtigste Interviewformen für die Forschung mit Kindern teilstandardisierte Interviews, narrative Interviews und psychoanalytische Tiefeninterviews (1997, S. 402-404). In Heinzls Beschreibung von Varianten der teilstandardisierten Interviews tritt das „fokussierte Interview“ hervor. „Beim fokussierten Interview handelt es sich um eine Interviewtechnik, die dazu dienen soll, bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten möglichst umfassend, thematisch konzentriert, detailliert und einschließlich der emotionalen Komponenten auszuleuchten“ (Friebertshäuser, 1997, S. 378). Diese Form des Interviews ist nach Lamnek (1995b, 79f.) trotz ihrer grundsätzlichen qualitativen und interpretativen Orientierung der quantitativen Methodologie recht nahe und beinhaltet bei partieller Standardisierung auch eine Vergleichbarkeit und darauf aufbauend eine Quantifizierbarkeit von Aussagen. Nun sollten die Kinder aber auch einfach erzählen dürfen, wie sie sich Bewegung, Spiel und Sport in der Schule vorstellen. Der Begriff „erzählgenerierendes

Interview“ fasst nach Friebertshäuser (1997, S. 386f.) Interviewformen zusammen,

„denen es im Kern darum geht, die Interviewten zu Erzählungen (ihres Alltags, ihrer Biographie oder spezieller Erfahrungen) anzuregen. (...) Das zentrale Merkmal des narrativen Interviews bildet die ausführliche und ungestörte ‚Stegreiferzählung‘ des Befragten“.

Eine Variante stellt nach Friebertshäuser (1997, S. 388) das „episodische Interview“ dar. Dieser Zugang verknüpft das Interesse an Erzählungen mit dem Interesse an Wissensbeständen zu einem Gegenstandsbereich.

„Neben der Erzählung sollen so auch verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge, Begriffe und ihre Beziehungen untereinander zugänglich gemacht werden. Erfahrungswissen, das die Befragten über konkrete Situationen besitzen, kann von ihnen über die Darstellungsformen (Beschreibung oder Erzählung) angesprochen werden, so dass die Erzählkompetenz genutzt wird, ohne auf die beim narrativen Interview bedeutsamen Zugzwänge zu setzen. (...) Kernpunkt dieser Interviewtechnik bildet die regelmäßige Aufforderung zum Erzählen von Situationen. (...) Im Interview verbindet sich jeweils eine Frage-Antwort-Sequenz mit einer Erzählaufforderung“ (Friebertshäuser, 1997, S. 388).

Diese Kombination ermöglicht sowohl das freie Erzählen als auch das fragengeleitete Gespräch über Bewegung, Spiel und Sport in der Schule.

Zur Durchführung der Interviews empfiehlt Heinzl (1997, S. 405-409), die vertraute Umgebung der elterlichen Wohnung zu wählen. Das Gespräch sollte möglichst ungestört und von Dritten unbeeinflusst ablaufen. Die Dauer der Interviews würde davon abhängen, wie hoch die Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder ist, auf die Erzählstimuli zu reagieren. Gegebenenfalls müssten Pausen eingelegt werden, um die Kinder nicht zu überfordern. Die Haltung des Interviewers bzw. der Interviewerin solle freundlich, unterstützend, ermutigend, geduldig, zugewandt, rücksichtsvoll, vorsichtig, abwartend, annehmend und aufgeschlossen sein. Zur Schaffung einer vertrauensvollen Gesprächsatmosphäre sollten sich Kind und Interviewer bereits vor dem Interviewzeitpunkt kennen gelernt haben; außerdem sollen die technischen Hilfsmittel im Interview vom Kind spielerisch erkundet werden dürfen.

Eine Vorstudie (Kuhn & Brehm, 1996) zeigte, dass manche Kinder trotz Berücksichtigung der genannten gesprächsfördernden Maßnahmen scheu und zurückhaltend auf die Gesprächssituation reagierten, und zwar v.a. gegenüber männlichen Interviewern. Diese Gespräche entsprachen eher einem „Frage-und-Antwort-Spiel“, bei dem die Kinder recht passiv und einsilbig agierten. Diese Erfahrungen führten zur Suche nach einem „thematischen Vorlauf“.

Heinzl weist darauf hin, dass Kinder früher aussprechen, was sie sehen, hören und in der Außenwelt wahrnehmen, als sie ihre innere Welt reflektieren und verbalisieren können (1997, S. 401). Deshalb würden in der Didaktik des mündlichen Erzählens Vorschläge gemacht, wie das Erzählen von Kindern angeregt und gefördert werden kann. Hierzu nennt Heinzl (1997, S. 402) unter anderem das Erzählen nach selbstgemachten Bildern. So entstand das Vorhaben einer Verknüpfung von Interview und Zeichnung. Fuhs (2000, S.

99f.) bezeichnet dies als „symbolische Interviewform“. Er sieht darin eine Möglichkeit zur Überbrückung der Kluft zwischen kindlicher und erwachsener Weltsicht.

Kinder bedürfen keiner besonderen Anregung zum Zeichnen, sie zeichnen gern aus eigenem Antrieb heraus. Neben diesen spontanen Anlässen sind können Zeichenhandlungen aber auch durch Aufträge initiiert werden (Reiß, 2000, S. 235). So kann man Aufschlüsse über das Denken und Fühlen eines Kindes erhalten. Der ursprüngliche Handlungsakt des zeichnenden Kindes gewinnt hierbei die Qualität eines Kommunikationsaktes (Schoppe, 1991, S. 177-181; Reiß, 1996, S. 27-29). Dieses Instrument der „thematischen Kinderzeichnung“ (Tschanz & Krause, 1992) dient der Erhebung von Vorstellungen über aktuelle oder zukünftige Zustände und Bedingungen der Lebenswelt von Kindern. Dieser Zugang erscheint besonders geeignet, weil er „der Originalität und Individualität des Kindes entgegenkommt und der kreativen Umsetzung eines Themas freien Raum lässt“ (Tschanz & Krause, 1992, S. 265). Für Schoppe manifestiert sich in der Zeichnung die Realität kindlichen Lebens: „Das Kind offenbart seine eigene Welt ganz unmittelbar“ (1991, S. 176). Die Methodenentscheidung von „Was Kinder bewegt“ knüpft hier an. Unter dem Thema: „So wünsche ich mir den Klassenzimmerunterricht (den Pausenhof; den Sportunterricht) in einer Bewegten Schule“ wird der thematische Zugang auf einen Ausschnitt der dem Kind eigenen Welt gesucht. Mit dem episodischen Interview werden die auf diesen Ausschnitt bezogenen bildlichen Darstellungen der Kinder kommunikativ expliziert. Eine solche Methodentriangulation eröffnet mehr Chancen als Probleme (Lamnek, 1995a, S. 245-257; Helsper, Herwartz-Emden & Terhart, 2001, 260f.). Die Problematik der Triangulation liegt

darin, dass sie unterschiedliche Ergebnisse hervorbringt. Eine Crossvalidierung (Lamnek, 1995a, S. 248f.) von Ergebnissen durch Gegenüberstellung ist unter diesem Vorbehalt zu sehen. In dieser „Schwäche“ liegt jedoch auch die „Stärke“ des gewählten Vorgehens: Sie führt zu wünschenswert unterschiedlichen Ergebnissen, die eine Gegenüberstellung überhaupt erst ermöglichen. Wir erhalten Befunde aus verschiedenen Zugängen – und so ein differenzierteres Bild vom Gegenstand als mit nur einem Verfahren – und erreichen sowohl Kinder, die für bestimmte Mitteilungen den sprachlichen Ausdruck bevorzugen, als auch solche, die eher das bildnerische Darstellen wählen. Die Informationen, die in beiden Kommunikationsformen enthalten sind, können sich gegenseitig ergänzen (John-Winde, 1981; Lohaus & Schorsch, 1990).

## **4 Thematische Zeichnung und episodisches Interview am Bild**

### *4.1 Kreativer Impuls*

Die Kinder erhielten im ersten Schritt die Aufgabe, ihre Wünsche zu malen. Die dahinterliegende epistemologische Annahme ist, dass Zeichnungen, die Kinder auf die Bitte hin, ihre Wünsche zu malen, anfertigen, auch tatsächlich ihre Wünsche widerspiegeln. Als kreativer Impuls wurde eine moderne Abwandlung des klassischen „Drei-Wünsche-frei“-Schemas verwendet (Oswald & Krappmann, 1985, S. 720). In der Erprobungsphase für die „Drei-Wünsche-Geschichte“ wurde festgestellt, dass die Kinder auf die Figur der „Wunsch-Fee“ mit Befremden reagieren. Dies wurde

dahingehend interpretiert, dass diese Figur nicht mehr der heutigen kindlichen Lebenswelt entspricht. Deshalb wurde eine moderne Adaption vorgenommen: „Der Traum von Leo und seiner Wunschmaschine“.

Stell dir vor, du träumst nachts von Leo, einem außerirdischen Kind, das in der Galaxie Draco wohnt. Leo ist etwa so alt wie du, genauso groß und ziemlich schlau. Am Vormittag geht Leo, wie du, zur Schule. Leo besitzt eine Wunschmaschine. Diese Maschine versteht keine Wörter, sondern nur Bilder. Wenn Leo einen Wunsch hat, malt er ein Bild und schiebt es in das BILDIDENTIFIKATIONSZENTRUM seiner Maschine. Wenn es sich um wirklich wichtige Dinge handelt, erfüllt ihm die Maschine seine Wünsche. Zuletzt hat Leo übrigens einen Bewegungswunsch für die Schule gemalt, und der ist auch in Erfüllung gegangen. Du musst nämlich wissen, dass die Lehrer auf Draco besonders viel Wert darauf legen, dass sich ihre Schüler viel bewegen. Deshalb nennt man die Schulen dort auch „bewegte Schulen“. Das bedeutet, dass sich die Kinder nicht nur im Sportunterricht, sondern auch auf dem Pausenhof und sogar im Klassenzimmer viel und auf ganz verschiedene Art bewegen dürfen. Da kommst du auf die Idee, Leo anzufunken und ihn zu fragen, ob er dich nicht einmal mit seiner Maschine besuchen kommt. Daraufhin beschließt Leo, in sein Raumschiff zu steigen und zur Erde zu fliegen. Er landet direkt vor deinem Zimmer, öffnet die Raumschiff Luke und sagt: „Hallihallo, ich bin Leo. Ich habe meine Wunschmaschine dabei und du hast jetzt drei Wünsche frei: einen für den Klassenzimmerunterricht, einen für den Pausenhof und einen für den Sportunterricht. Überlege genau, wie du dir Bewegung, Spiel und Sport in der Schule wünschst und male je ein Bild für den Klassenzimmerunterricht, den

Pausenhof und den Sportunterricht. In einer Woche komme ich wieder und hole die Bilder ab. Viel Spaß beim Malen!“

Der Text besteht aus fünf Sinneinheiten. Zuerst wird eine Identifikationsfigur geschaffen, der die Kinder ihre Wünsche gern anvertrauen. Die Tatsache, dass Leo eine Wunschmaschine besitzt, die nur Bilder identifizieren kann, schafft die Motivation zum Malen und liefert den Kindern eine Begründung für die Notwendigkeit der Anfertigung der Bilder. Im weiteren Verlauf geht es darum, zum Inhalt des Malauftrags überzuleiten. Dies wird ermöglicht, indem von Leos letztem Wunsch erzählt wird, der ein Bewegungswunsch für die Schule war, womit gleichzeitig der Bezug zur Schule hergestellt wird. Anschließend wird eine erste Vorstellung von einer „Bewegten Schule“ vermittelt und damit die Möglichkeit entfaltet, auch eigene Wünsche in dieser Hinsicht Wirklichkeit werden zu lassen. Dann geht es um die Kontaktaufnahme mit Leo. Damit ist die Geschichte am Kernpunkt angelangt: Der Kontakt ist hergestellt, Leo hält drei Wünsche bereit und konkretisiert sie mit dem Malauftrag. Den Abschluss bilden die Klärung der für die Erfüllung des Auftrags zur Verfügung stehenden Zeit und der Ausblick auf den damit verbundenen Spaß.

„Der Traum von Leo und seiner Wunschmaschine“ wurde den Kindern von der Untersuchungsleiterin im Klassenzimmer präsentiert. Die Kinder wurden gebeten, die Arme auf dem Tisch zu verschränken, den Kopf auf die Arme zu legen und die Augen zu schließen. Während des Vorlesens der Traumgeschichte und etwa eine Minute danach lief ein sphärisches Instrumentalmusikstück, das schließlich ausgeblendet wurde, wobei die Kinder sich dehnen und strecken und die Augen wieder öffnen sollten. Anschließend

erbat die Untersuchungsleiterin Rückfragen, ließ die Geschichte sinngemäß nacherzählen und den Malauftrag wiederholen. Dann wurden die Malbögen ausgeteilt. Als Malbogen wurde ein auf DIN-A-4-Format gefalteter DIN-A-3-Bogen verwendet, der auf der ersten Seite das Bild von Leo (Medick, 1998; Abb. 1) und die Traumgeschichte aufweist und dessen weitere drei Seiten für die Zeichnungen vorgesehen sind. Dort steht jeweils in einer Ecke: „So wünsche ich mir den Klassenzimmerunterricht (bzw. den Pausenhof; den Sportunterricht) in einer Bewegten Schule!“. Das Layout des Eckentextes ist diagonal, um die Kinder nicht auf ein Blattformat (hoch oder quer) festzulegen. Anhand eines Beispielmalbogens wurde die Vorgehensweise detailliert erläutert. Wenn im Weiteren keine Fragen oder Unklarheiten mehr bestanden, wurde mit den Kindern und der Lehrkraft vereinbart, dass die Untersuchungsleiterin in einer Woche wiederkommt, um die Malbögen einzusammeln, die Kinder jedoch schon tags zuvor ihre Malbögen der Lehrkraft geben sollen. So sollte gewährleistet werden, dass eventuelle Nachzügler daran erinnert werden können, den Bogen abzugeben.

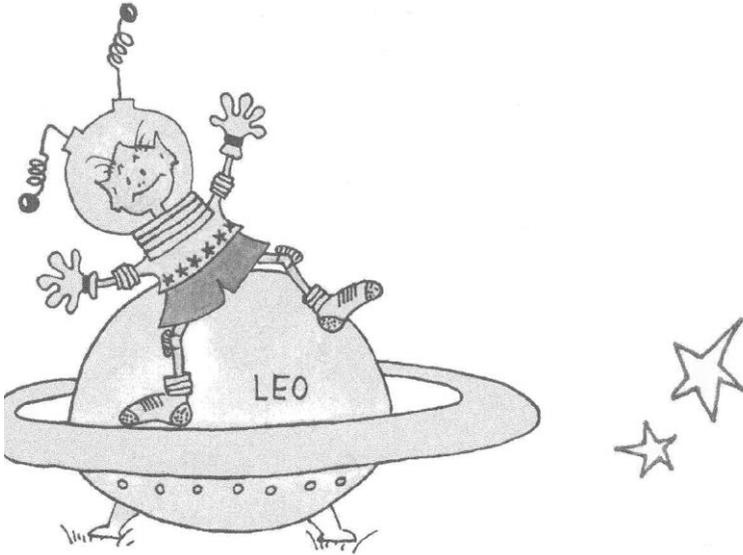


Abb. 1. Leo, ein außerirdisches Kind, das in der Galaxie Draco wohnt (Medick, 1998)

#### 4.2 Auswertung der Bilder

Kinderzeichnungen sind einer qualitativen Inhaltsanalyse zugänglich, die sich an verschiedenen Rastern orientieren kann. Es sind allerdings einige grundsätzliche Probleme der Auswertung von Kinderzeichnungen zu diskutieren (Tschanz & Krause, 1992, S. 265f.):

- Die unterschiedliche zeichnerische Begabung der Kinder. Hierzu ist zu sagen, dass das Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung nicht auf die Fähigkeiten des zeichnerischen Ausdrucks zielte. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Erfassung der thematischen Aufgabe und ihre inhaltliche

Umsetzung von der zeichnerischen Begabung nicht wesentlich beeinflusst werden.

- Die situative – zeitliche und ökologische – Bedingtheit des Bildinhalts. Diese Bedingtheit wurde nicht nur in Kauf genommen, sie wurde vielmehr als wünschenswert im Sinne einer „strukturellen Variation“ (Kleining, 1982, S. 234) erachtet. Es wurde deshalb erwartet, dass regionale Bedingungen, etwa die Nähe zu Bergen oder Seen, lokale Gegebenheiten, etwa die Ausstattung des Pausenhofs, oder aktuelle Medienereignisse, wie etwa eine Fußballweltmeisterschaft oder gängige Zeichentricksendungen, den Bildinhalt beeinflussen.
- Die Schwierigkeit der Interpretation der Darstellung durch erwachsene Auswerter. Dieser Problematik wurde zum einen durch eine Konzentration auf die Deskription der Bildelemente begegnet. Latente Strukturen (Mayring, 1990, S. 86), z.B. die gewünschte Aktivität, wurden ausschließlich über die Interpretation objektivierbarer Bildelemente ermittelt. Auf eine tiefer gehende Analyse der Bilder im Hinblick auf psychologische Kategorien (Schuster, 1994, S. 95-117; Richter, 1997, S. 177-194) wurde verzichtet, wenngleich die Bilder natürlich einer solchen Analyse prinzipiell zugänglich sind. Zum anderen erfolgte eine kommunikative Validierung der Erhebung und Kategorisierung von Bildelementen über eine Schrittfolge von unabhängigen Analysen einzelner Auswerter mit jeweils anschließenden Diskussionen.
- Die Ungewissheit über den tatsächlichen Wirklichkeits- und Bedeutungsgehalt der Darstellungen. Die Realitätsproblematik ist durch die Aufgabenstellung insofern aufgehoben,

als nach Wünschen gefragt wird, deren Realisierbarkeit nicht in Frage steht. Was den Bedeutungsgehalt der Darstellungen betrifft, so werden hier aufgrund der genannten interpretatorischen Selbstbeschränkung Fragen offenbleiben.

Auch wenn man sich solcher Probleme bewusst ist, kann man Gefahr laufen, sozusagen aus „Sicherheitsgründen“ ein zu straffes Kategoriensystem zur Datenexplikation zu entwerfen. Es galt deshalb, ein Verfahren zu finden, das zugleich Anhaltspunkte für eine Strukturierung des Materials liefert, als auch offen ist für Neues. Schoppe (1991) erstellte hierzu ein Schema, das u.a. nach Bildmotiven, Bildtexten, nach Arten der Menschendarstellung, Bewegung/Tätigkeit und Interaktion differenziert. Tschanz und Krause (1992) definierten fragengeleitete elementare (Gegenstände, Personen) und strukturelle (Handlungsweisen von Personen) Kategorien. Sie charakterisierten diese Kategorien zunächst qualitativ und quantifizieren sie abschließend. Das für „Was Kinder bewegt“ gewählte Verfahren der Bilderanalyse konzentrierte sich auf die Deskription und sachbezogene Interpretation von Bildelementen und ist als Identifikation „manifesten Kommunikationsinhalte“ zu bezeichnen (Lamnek, 1995b, S. 185/187). Es vollzieht sich in fünf Schritten. Mithilfe dieser Schritte wurde versucht, die Bildbotschaft des Kindes möglichst authentisch zu rekonstruieren.

*Im ersten Schritt* erfolgte ein ganzheitlicher Zugriff auf die Bildaussage, z.B.: „Die Kinder hüpfen und zappeln im Klassenzimmer herum, der Lehrer macht offensichtlich einen Hampelmann – aha: eine Bewegungspause“. *Im zweiten Schritt* wurden die Bildelemente deskriptiv identifiziert. Hierbei wurde differenziert zwischen personalen (Kind, Lehrkraft), naturhaften (z.B. Gras, Sonne, Pferd),

gegenständlichen (z.B. Tisch, Fußballtor, Basketballfeld), textlichen (z.B. Titel, Beschriftung, Sprechblase) und symbolischen (z.B. Pfeile, Notenwerte) Bildelementen. Aus der Identifikation der Bildelemente lässt sich die Art der Kommunikation auf der deskriptiven Ebene ableiten: Kommunikation mit Zeichnungs- und Textelementen, nur mit Zeichnungselementen oder nur mit Textelementen (vgl. Schoppe, 1991, S. 187-195). Zum Verständnis der Definition der Textelemente ist darauf hinzuweisen, dass Titel, Erklärungen und Beschriftungen nicht immer trennscharf voneinander abgrenzbar sind, insofern sie jeweils Erklärungscharakter tragen können. In solchen Fällen wurde aus dem Bildeindruck heraus eine pragmatische Entscheidung gefällt, die auf der Position und Formatierung des Textelements basiert: Textelemente am oberen oder unteren Bildrand, zentral platzierte oder unterstrichene bzw. eingerahmte Texte wurden als Titel / Untertitel gewertet, auch wenn sie erklärenden oder beschriftenden Charakter tragen. *Im dritten Schritt* wurden aus den Bildelementen der Ort des Geschehens, die Beziehungen der Personen und die Aktivität(en) interpretativ erschlossen. Aus den gegenständlichen und naturhaften Bildelementen wurde der Ort des Geschehens erschlossen. Als Orte wurden z.B. das Klassenzimmer, der Pausenhof, die Turnhalle oder das Schwimmbad festgelegt. Aus der Art der Menschendarstellung (z.B. Körperposition, Lage der Extremitäten, Blickrichtung, Gruppierung) wurden die Beziehungen zwischen Menschen erschlossen (vgl. Schoppe, 1991, S. 187-195). Wenn mehr als ein Kind dargestellt wurde, agieren die Kinder entweder nebeneinander (z.B. zwei Kinder gehen unterschiedlichen Aktivitäten nach), miteinander (z.B. drei Kinder spielen Seilhüpfen) oder mit- und gegeneinander (z.B. vier Kinder spielen Fußball), wobei die jeweilige Aktivität die

soziale Aktionsform bestimmt. Anschließend wurden aus dem lokalen und sozialen Zusammenhang heraus die Aktivitäten interpretiert. Bei den Aktivitäten wurde differenziert zwischen „bewegungsbezogenen“, „nicht bewegungsbezogenen“ und „sonstigen“. Außerdem wurden „sonstige Wünsche“, die nicht mit einer Aktivität verbunden sind, definiert.

Die Definition der Aktivitäten soll an einem Beispiel verdeutlicht werden. Die Aktivität wurde als „Basketball“ definiert, wenn bspw. ein Basketball, ein Basketballkorb, ein Kind mit Basketball, ein Basketballfeld oder ein Basketballfeld mit mehreren Kindern in Mannschaften erkennbar war oder wenn auf dem Bild lediglich der Text „Basketball spielen“ stand. Diese Definition stützt sich auf die Selbstvalidierung der Kinder durch Textelemente auf ihren Bildern und auf die kommunikative Crossvalidierung (Lamnek, 1995a, S. 248f.) der Bildelemente mit Kinderaussagen aus den Interviews, aus denen hervorgeht, dass der Wunsch, Basketball zu spielen, durch unterschiedliche Bildelemente repräsentiert werden kann.

*Im vierten Schritt* wurden den Bildern interpretativ Bildmotive zugeordnet. In Anlehnung an Schoppe (1991, S. 187-192) wurde dabei inhaltlich nach Einzelmotiven und formal nach Motivniveaus differenziert. Schoppe grenzt entsprechend seiner Fragestellung, „inwiefern kindliche Tätigkeit ... motivisch-semantisch ... nachweisbar ist“ (S. 186), fünf Motivniveaus voneinander ab: materiell-statische Sachmotive, allgemeine Handlungsmotive, speziell-erlebnishaft Handlungsmotive, fiktiv-wunschhafte Handlungsmotive und fiktiv-abstrakte Handlungsmotive (S.189). Die Niveaus bezieht Schoppe auf Junkers Definition „bildnerischer Operationsformen“. Die ersten beiden Niveaus entsprechen demnach dem „Bildermachen als Wiedergabe von Erscheinungen und real Erleb-

tem/Erlebbarern; registrierender Zugriff auf Gegenstände, Personen, Situationen, Prozesse der empirischen Realität“, die anderen Niveaus dem „Bildermachen als Verbildlichung von Imaginationen und Gedanken, Veranschaulichung von Erinnerungen, Wünschen, Befürchtungen, rational Erkanntem, rezipierten Ideen“ (Junker, 1988, S. 46).

Schoppes Klassifikation wurde aus inhaltlichen Gründen wie folgt modifiziert:

- Motivniveau 1: reale Sachmotive, z.B. Spielgeräte;
- Motivniveau 2: reale Handlungsmotive, z.B. Kinder beim Turnen;
- Motivniveau 3: speziell-erlebnishaft Handlungsmotive, z.B. ein Kind verletzt sich beim Hinfallen auf dem Pausenhof das Knie;
- Motivniveau 4: fiktive Sachmotive, z.B. eine Achterbahn auf dem Pausenhof;
- Motivniveau 5: fiktive Handlungsmotive, z.B. „Unterwasser-Unterricht“ im Klassenzimmer;
- Motivniveau 6: (fiktiv-) abstrakte (Handlungs-) Motive, z.B. die Darstellung der Angst vor dem Hochklettern am Tau.

Damit wurde die Art der Kommunikation auf der interpretativen Ebene formal bestimmt.

Die Einzelmotive konnten nicht immer eindeutig einem Motivniveau zugeordnet werden, da aufgrund der thematisch engen Instruktion der Kinder bspw. das Motiv „Bewegungspause“ sowohl als allgemeines, als speziell-erlebnishaftes als auch als fiktiv-wunschhaftes Handlungsmotiv dargestellt sein kann. So ergab sich in diesem Bereich der Auswertung eine gedankliche Matrix, die die zeichnerischen Kommunikationsakte der Kinder sowohl auf der Ebene der bildnerischen Operationsformen als auch auf der Ebene der inhaltlichen Intention erfasst.

Für die inhaltlichen Bezeichnungen der Aktivitäten und Motive wurden zunächst keine Kategorien vorgegeben, um sicherzustellen, dass die Auswertung für das Neue der Bildäußerungen offenbleibt. Wenn möglich, wurde versucht, kindliche Kategorien zu formulieren oder Formulierungen aus den Interviews zu übernehmen. Weitere Kategorien wurden aus einschlägigen Publikationen abgeleitet. Zur Bezeichnung der Aktivitäten wurden alltags- und sportsprachliche Begriffe verwendet. Bei diesem Kategorienkatalog handelte es sich stets um etwas Vorläufiges. Im Hinblick auf das Kriterium Offenheit sollte es jederzeit möglich sein, den Katalog so zu ergänzen oder zu modifizieren, dass die Bildmotive möglichst aus der Sicht der Kinder rekonstruiert werden können.

Konkret wurde also versucht, von jedem Bild ein Transkript anzufertigen, das möglichst detailliert alle Bildelemente enthält. Auf der Grundlage dieses Transkripts wurde dann die Interpretation von Ort, sozialen Beziehungen, Aktivität(en) und Motiven ebenfalls schriftlich fixiert. So ergab sich zu jedem Bild ein Text, mit dem Inhalt und Intention des Bildes möglichst zutreffend wiedergegeben werden sollten.

Wenngleich das hier beschriebene Verfahren schematisch wirkt, so vollzog sich die Auswertung eines Bildes (und der Bilder insgesamt) im Grunde genommen als „hermeneutische Spirale“ (Bolten, 1985). Man betrachtet das Bild vor dem Hintergrund eines Vorverständnisses zunächst als Ganzes. Dabei entwickelt sich ein erstes Bildverständnis. Mit diesem neuen Horizont „zerlegt“ man das Bild in seine Teile, definiert diese deskriptiv und interpretativ, und gewinnt so ein weiteres Verständnis. Nun setzt man die Teile gedanklich wieder zusammen und benennt das Ganze mit einem Motiv. Dieser Vorgang vollzog sich im Laufe des gesamten Projekts im-

mer und immer wieder und auch in der Auseinandersetzung mit den anderen Mitgliedern des Forscherteams, so dass auch von einer intersubjektiven hermeneutischen Spirale gesprochen werden kann. Im Zuge dieses Vorgangs wurde jedes Bild einige zehn Male betrachtet, analysiert und benannt, bevor ein „vorläufig endgültiges“ Transkript festgelegt werden konnte. Am Beispiel eines Bildes zum Sportunterricht (Abb. 2) soll dieses Verfahren veranschaulicht werden.



Abb. 2. Ein Bild zum Sportunterricht (♀, 7 Jahre, 2. Klasse)

1. Ganzheitlicher Zugriff: Da turnen Kinder.
2. Identifikation der Bildelemente: 7 Kinder, 1 Hüpfseil, 1 Paar Schaukelringe, 1 Schwebebalken, 1 Bock, 2 Taue. Eine T-Shirt-Aufschrift „SPORT“.
3. Interpretation: Ort des Geschehens ist die Turnhalle, weil typische Turnhallergeräte „von der Decke hängen“ oder auf dem Boden stehen. Die sozialen Beziehungen sind gleich-

zeitig nebeneinander; nicht miteinander, weil die Kinder keinen gestischen oder aktivitätsbezogenen Kontakt zueinander aufnehmen und nicht gegeneinander, weil kein Wettkampfcharakter zu erkennen ist. Die Aktivitäten sind Seilhüpfen – das Seil wird mehrfach gezeichnet, um Bewegung darzustellen –, Schaukelringeturnen, Spagat auf dem Schwebebalken, Handstütz(überschlag) auf dem (über den) Bock, Tarzan (Schwingen am Tau) und Bauchmuskeltraining – auch hier Bewegungslinien.

4. Motiv: Es handelt sich formal betrachtet um ein reales Handlungsmotiv (Niveau 2), inhaltlich betrachtet um eine vielfältige Turnstunde. Das Mädchen sagte im Interview dazu: „Die macht da gerade so Turnübungen am ... so einem Seil. Wir dürfen manchmal mit den Füßen hinein, hier und hier, und lassen uns dann so schaukeln. Und Springseil, das habe ich schon gesagt: Im Sommer dürfen wir das auch probieren, und da ist eben auch ein Springseil dabei. Und das ist halt der Tag, wo wir das ausprobieren durften. Die machen gerade so eine Übung, so, so eine, wo man die Beine hoch, hier liegt man, dann muss man die Beine hoch tun, und dann so. Das ist ganz schwer! Dann zieht es hier. Da muss man sich so hinlegen, und da muss man ganz langsam hochgehen: So! Also, so richtig gespannt, dass es hier zieht! SCHWIERIG! Wir müssen das immer ganz langsam machen, da tut es noch mehr weh! Die zählt dann bis zehn, da müssen wir oben sein. Hier, das ist die Ina, das ist eine Freundin von mir. Und die kann Spagat. Das ist die einzige in der Klasse, die Spagat kann. Die macht eben gerade Spagat, die da, die sitzt so auf einem kleinen Schwebebalken.“

NOCH SCHWIERIGER!! Der hier macht im Handstand auf einem Bock. Und die, das ist auch schwierig! Das müssen wir auch manchmal machen: Von einem, so einem Kasten müssen wir immer wie Tarzan hinunter springen mit dem Seil.“

An vier Bildern (Abb. 3; Abb. 4) soll gezeigt werden, wie sich das Bildverstehen auch aus dem Vergleich mit anderen Bildern entwickelt hat. Wenn wir Bild 5171 nicht gehabt hätten, hätten wir womöglich Bild 5091 nie verstanden. Ebenso war das Pausenhofbild (6072) des „Achterbahn-Fans“ Voraussetzung für das Verstehen seines Klassenzimmerbildes (6071).

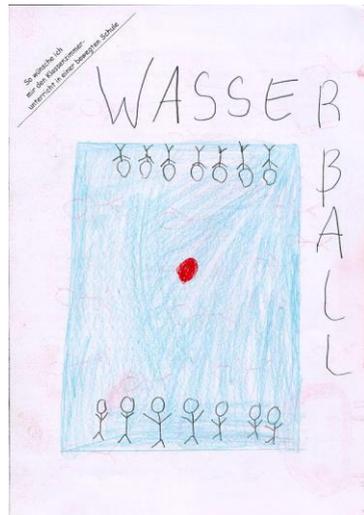


Abb 3. Verschiedene Darstellungen von Wasserball als Bewegungspausenwunsch für den Klassenzimmerunterricht (li. 5091, re. 5171)

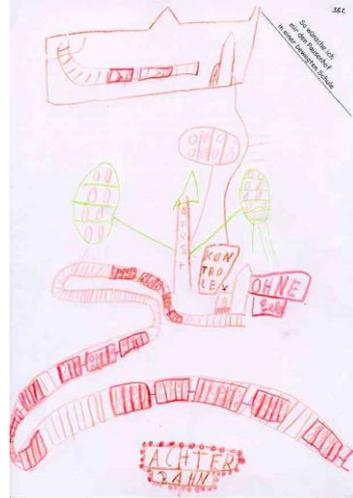
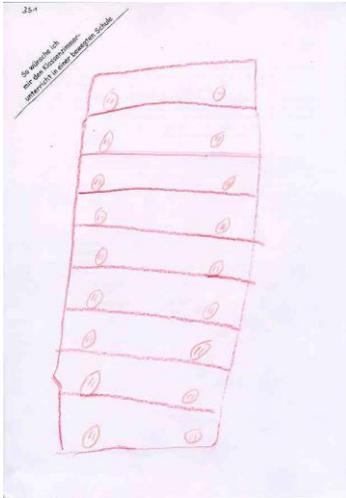


Abb. 4. Ein Achterbahnwagen im Klassenzimmerunterricht und eine Achterbahn auf dem Pausenhof (li. 6071, re. 6072)

So entstanden schließlich drei Dateien mit je 395 Bildern und stichpunktartigen Bildbeschreibungen in Tabellenform, also insgesamt 1185 Seiten Datenmaterial, bestehend aus Bildern und Text über Bilder.

*Im fünften Schritt* wurde eine Themenklassifikation entwickelt. Hierzu wurden die Bilder auf Gemeinsamkeiten hin untersucht und solche mit ähnlichem Inhalt nebeneinandergestellt. Dann wurden die Bilder, ähnlich wie bei der Zuordnung von Motiven, mit einem gemeinsamen Begriff benannt, z.B. „Sitzen“, „Gymnastik“, „Computer“, „Skaten“, „Spielplatz“, „Fußball“. Diese Themen wurden durch spezifische Merkmale, durch die sie sich einerseits auszeichnen und andererseits abheben, charakterisiert.

### 4.3 *Auswahl der Kinder für die Interviews*

Während die Entwicklung der Stichprobe für die Zeichnungen (n=395) am Prinzip der „strukturellen Variation“ (Kleining, 1982, S. 234) orientiert war – Kinder beiderlei Geschlechts, unterschiedlichen Alters, verschiedener Schulen, Kinder aus unterschiedlich großen Orten und unterschiedlichen Regionen in verschiedenen Kalenderjahren und zu verschiedenen Jahreszeiten –, wurde die Interview-Stichprobe durch die gezielte Auswahl von Kindern aus der Bilder-Stichprobe gezogen. Die Auswahl der 64 Kinder (je 32 Mädchen und Jungen) erfolgte anhand der Bilder nach den Kriterien Vielfalt, Besonderheit, und Darstellungsqualität. Die Kriterien wurden wie folgt operationalisiert:

- Das Kriterium Vielfalt spiegelt die Anzahl der auf dem Bild dargestellten, verschiedenen Aktivitäten wider. Es wurde erwartet, dass Kinder, die mehr Aktivitäten zeichnen, eine stärker reflektierte Vorstellung von Möglichkeit haben, den jeweiligen Schulbereich durch Bewegungsaktivitäten zu gestalten, als Kinder, die weniger oder nur eine Aktivität zeichnen. Die Interviewsituation wird dadurch erleichtert, dass man das Gespräch auf die verschiedenen Aktivitäten lenken kann.
- Das Kriterium Besonderheit ergibt sich aus dem Vergleich der derzeit durch räumliche und administrative Vorgaben ermöglichten (bzw. begrenzten) „typischen“ Aktivitäten im jeweiligen Schulbereich und den vom Kind gezeichneten, tatsächlichen Aktivitäten. Es wurde erwartet, dass Kinder, die außergewöhnliche Aktivitäten zeichnen, die Situation stärker reflektiert haben, als Kinder, die „normale“ Aktivitä-

ten zeichnen, und deshalb ein größeres verbales Äußerungspotential aufweisen. In diesem Zusammenhang wurde aber auch versucht, alle „einschlägigen“ Bewegungs-, Spiel- und Sportaktivitäten abzudecken.

- Das Kriterium Darstellungsqualität umfasst die Möglichkeiten der Bildgestaltung durch Raumorganisation, Farbausdruck und Detailgenauigkeit (Richter, 1997, S.78-91). Es wurde erwartet, dass Kinder, deren Bilder eine höhere Darstellungsqualität aufweisen, sich länger, ausführlicher und intensiver mit der gestellten Aufgabe auseinandergesetzt haben und in dieser Zeit deshalb ein höheres Reflexionsniveau und verbales Äußerungspotential hinsichtlich der Situation ausgebildet haben als Kinder, die etwa nur „Bleistiftstrichmännchen“ malen.

Die Auswahl erfolgte jeweils nach eingehender Diskussion im Team. In Zweifelsfällen wurde die Klassenlehrkraft darüber befragt, welche der Kinder sie im Hinblick auf das Interview für besonders kommunikationsfähig hält.

#### 4.4 *Episodisches Interview am Bild*

Das Gespräch fand einige Tage nach dem Zeichnen statt. Dieses Verfahren hat gegenüber anderen – z.B. während des Zeichnens oder unmittelbar anschließend (Spanhel & Zangl, 1991; Lutz, Behnken & Zinnecker, 1997) – drei entscheidende Vorteile.

- Die Kinder können sich unbeeinflusst, ohne Zeit- und Kommunikationsdruck mit der Thematik bildnerisch auseinandersetzen.
- Der Abstand zwischen Zeichnung und Interview bietet dem Forscher die Gelegenheit, anhand der Bilder Kinder für ein Interview auszuwählen.
- Man kann mit Kindern, die nur zeichnen, aber nicht interviewt werden, eine erheblich größere Stichprobe bilden.

Nach den obligatorischen einleitenden Aspekten wurde mit einer „erzählgenerierenden Anfangsfrage“ (Glinka, 1998, S. 132) zum ersten Bild ein initialer Erzählstimulus gesetzt, etwa: „Du hast ja tolle Ideen! Wie stellst du dir das denn genau vor?“. Damit entstanden in jedem Interview zunächst drei „Haupterzählungen“ (Glinka, 1998, S. 140), je eine an jedem Bild, wobei die Interviewerin sich auf ihre Rolle als interessierte ZuhörerIn beschränkte und versuchte, den Erzählfluss durch verbale Äußerungen oder nonverbale Gesten zu unterstützen (Lamnek, 1995b, S. 71f.). Im Anschluss an die Haupterzählung wurden Nachfragen gestellt, die das „zusätzliche Erzählpotential“ (Glinka, 1998, S. 141) ausschöpften bzw. sich auf weitere Bildinhalte bezogen. Auch hier wurde mit Erzählstimuli gearbeitet, etwa: „Ja, am liebsten spielst du also mit dem Thomas. Wie ist denn das so, wenn ihr das dann macht?“.

Das Interview wurde durch einen Leitfaden unterstützt (Kuhn, 2007, S. 59). Insgesamt wurde beachtet, dass Kinder lieber „Wie-Fragen“ beantworten als „Warum-Fragen“ (Heinzel, 1997, S. 407). Allerdings zeigt Schreier in seinen Beiträgen über „Philosophieren mit Kindern“ (Schreier & Neuwerk, 1987, S. 481; Schreier, 1995, S. 46), dass Kinder sehr wohl ihre Ansichten begründen und plau-

sibel argumentieren können. Deshalb wurde auf Warum-Fragen nicht nur nicht verzichtet; die Kinder wurden sogar explizit um Begründungen für Ihre Vorstellungen gebeten, was ganz erstaunliche, z.B. komplexe didaktische Äußerungen evozierte (Kuhn & Schalkhäuser, 2012).

Der themenorientierte Charakter des Interviews bezog sich – auch im Sinne eines Nachfrageteils – auf weitere Gesprächsbereiche, die sich nicht unmittelbar am Bild festmachen ließen: weitere Bewegungswünsche für die Schule, wichtigster Wunsch, Einschätzung der Realisierbarkeit der Wünsche, Personenkonstellationen bei Bewegungsaktivitäten, Rolle der Lehrkraft, Verständnis von Spaß, Vorstellungen von einer Bewegten Schule, Freizeitaktivitäten, Vergleich Schule – Freizeit, passiver Sportkonsum, sportliche Selbsteinschätzung und letzte Sportnote. Diese Themen wurden entweder im Erzählverlauf oder durch Ad-hoc-Fragen entwickelt, wobei auch hier versucht wurde, mit Erzählstimuli den Gesprächsfluss zu erhalten. Im Anschluss an jede Einzelbildbesprechung wurde eine Bilanzierungsfrage gestellt, etwa: „Fällt dir jetzt sonst noch was ein zum Pausenhof?“.

Zu allen Interviews wurde ein Postskriptum angefertigt, das den Codenamen, das Geschlecht, das Alter sowie eine Kurzcharakterisierung von Wesen und Verhalten des Kindes, das Datum, die Dauer in Minuten, eine Kurzbeschreibung der Wohnung und des Wohnumfelds, eine Einschätzung der Interviewsituation sowie sonstige Besonderheiten umfasste.

#### 4.5 *Auswertung der Interviews*

Die Transkription berücksichtigte den vollständigen Gesprächsinhalt sowie Vermerke für Pausen und nichtsprachliche Äußerungen, wie etwa Lachen oder Gesten. Im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse sollten thematische Aspekte des Gesprächs gezielt herausgearbeitet werden, ohne die Offenheit für unerwartete Aspekte zu verlieren. Das Vorgehen bei der Auswertung orientierte sich an den qualitativ-inhaltsanalytischen Grundformen der „Zusammenfassung“ und „Strukturierung“ bei Mayring (1990, S. 86) bzw. an dem von Lamnek (1995b, S. 114-124) dargestellten interpretativ-reduktiven Verfahren, an dem von Kuhlmann im Anschluss an Flick et al. (1991, S. 165f.) und Flick (1995, S. 196) beschriebenen Strategie der „Dekontextualisierung“ (Kuhlmann, 2000, S. 33) sowie an der von Braun und Clarke (2006) beschriebenen „thematischen Analyse“.

Dabei wurde der thematische Verlauf festgehalten, indem die aufeinander folgenden Textstellen mit Themen des Leitfadens bzw. neu formulierten Themen überschrieben wurden. Den nächsten Schritt bildete eine themenorientierte Darstellung des einzelnen Gesprächsinhalts. Im Zuge dessen wurde der Transkriptionstext mehrmals gelesen und korrigiert. So entstand ein Textpool von ca. 800 Seiten (1.518.195 Zeichen). Im Weiteren wurde eine Themenmatrix erstellt, um einen Überblick über die thematischen Gehalte aller Interviews zu gewinnen. Schließlich erfolgte eine generalisierende Analyse durch den Vergleich der Einzelanalysen.

#### 4.6 *Datenerhebung und Auswertung im Team*

Für das Gesamtprojekt wurde ein Team aus zwölf Personen gebildet. Zur Datenerhebung wurde jeder der acht Teilstudien eine Betreuerin zugewiesen. Um geschlechtsspezifische Einflüsse der Interviewer auf die Interviewten zu vermeiden, wurden ausschließlich Frauen als Interviewer eingesetzt. Die Beziehung der Interviewerinnen zu den Kindern wurde durch den Kontakt im Verlauf der Anwendung des Verfahrens Kinderzeichnung hergestellt. Die Kinder kannten also „ihre“ Interviewerin bereits aus einer angenehmen und interessanten Situation heraus, in der besonders durch die Musik, die Traumthematik und die Stimmführung der Interviewerin eine vertrauensvolle Atmosphäre erzeugt wurde. Die Interviewerinnen durchliefen eine inhaltliche und methodologische Schulung (Friedrichs, 1990, S. 214; Friebertshäuser, 1997, S. 377; Heinzel, 1997, S. 407), auch mit Bezug auf die von Hülst (2000, S. 49-52) genannten Aspekte (siehe Kap. 2). Im Anschluss an jede Teilstudie führte das Forscherteam im Sinne der Reflexivität qualitativer Sozialforschung (Lamnek, 1995a, S. 25f.) Revisionsgespräche, mit dem Ziel, Unstimmigkeiten im Verhältnis von Erkenntnisinteresse und Methodik aufzudecken und zu beheben.

Aufgrund von Erfahrungen aus der Voruntersuchung (Kuhn & Brehm, 1996) wurde zwar beschlossen, nur Frauen als Interviewerinnen einzusetzen, die Daten jedoch sollten von Frauen und Männern gleichermaßen begutachtet und ausgewertet werden. So sollte einerseits die genderspezifische Wahrnehmung und Einschätzung des Datenmaterials genutzt und andererseits vermieden werden, dass mögliche, spezifisch subjektive, aus der Lebenserfahrung re-

sultierende Erfahrungen, übergewichtigen Einfluss auf die Interpretation nehmen.

Die Betreuerin der Teilstudie sowie zwei Frauen und zwei Männer haben sich jeweils unabhängig voneinander mit den Kinderzeichnungen befasst. Hieraus resultierten anfangs unterschiedliche Kategoriensysteme zur Klassifikation der Bildgehalte. Diese wurden in den Revisionsgesprächen immer wieder zur Diskussion gestellt. Nach und nach entwickelte sich so ein vorläufig endgültiges Auswertungsraster, das in den letzten vier Studien zur Auswertung benutzt wurde. Jede Person legte dieses Raster an die Bilder der jeweils neuen Studie an, wertete die Bilder aus und brachte ihr Ergebnis in die Diskussion ein. Nach Abschluss aller Studien wurden dann noch einmal alle Bilder mit dem abschließend vereinbarten Raster – das im Übrigen immer noch Raum für Neues ließ – ausgewertet und die individuellen Auswertungsergebnisse einer Teamdiskussion unterzogen. Es zeigte sich, dass die Frauen ihrem Bildverstehen häufiger einen ganzheitlichen Eindruck zugrunde legten, während die Männer stärker auf die Elemente und Aktivitäten ausgerichtet waren. Beide „Anschauungen“ ergänzten einander konstruktiv. Zur intra-individuellen „hermeneutischen Spirale“ (Bolten, 1985) des Bilderverstehens kam demnach eine interindividuelle hinzu: Nicht nur jede\*r einzelne Auswerter\*in, sondern das Auswertungsteam insgesamt entwickelte ihr\*sein Bilderverständnis im Zuge der gesamten Auswertungsphase so weiter, dass gegen Ende kaum noch Unterschiede in der Identifikation von Bildelementen oder Interpretation von Bildgehalten auftraten.

Die Vorgehensweise der Interviewauswertung verlief analog. Neben der Betreuerin der Teilstudie werteten eine Frau und ein Mann die Interviews unabhängig voneinander aus. Dieser Arbeitsgang

lief jeweils nach jeder Teilstudie ab. Die Kategorien für den thematischen Verlauf wurden dabei sukzessiv entwickelt und das je neue Kategoriensystem für Auswertung der jeweils nächsten Interviews übernommen. Zum Abschluss wurden noch einmal alle Interviews mit dem letzten Raster ausgewertet. Im Verlauf der Kategorienbildung zeigte sich hier, dass die Frauen ihre Themengebungen stärker am Kontext festmachten, während der Mann sich stärker am inhaltlichen Detail orientierte. So ergab sich auch hier eine konstruktive Ergänzung im Hinblick darauf, das, was das Kind aussagen will, zu erfassen.

#### *4.7 Gütekriterien oder: Wie nahe kommen wir der Kinderperspektive?*

Die Passung von Gegenstand und Methode im qualitativen Paradigma soll Prozesscharakter tragen. Das bedeutet, dass sich im Forschungsverlauf Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren verändern können und der Forschungsgegenstand immer neu konstituiert wird. Damit diese delikate Gleichgewichtssituation offenbleibt und dennoch nicht so instabil wird, dass sie nicht mehr gehandhabt werden kann, wurde versucht,

- den Stand der Forschung zum Gegenstand aus methodologischer und inhaltlicher Sicht so weit aufzuarbeiten, dass sich die Zusammenstellung von Gegenstand und Methode schlüssig begründen lässt;
- Datenerhebungsverfahren auszuwählen, die eine große Variabilität in sich tragen, so dass möglichst keine grundsätzlichen methodologischen Änderungen notwendig werden;

- die methodologischen und methodischen Vorgaben zur Datenerhebung so zu modifizieren, dass die eigenen Fragen optimal beantwortet werden können;
- der Datenaufbereitung ein Kategoriensystem zugrunde zu legen, das sowohl inhaltlich-theoretisch begründbar als auch offen im Hinblick auf Neues ist.

Stellt sich bei quantitativen Designs die Frage der Gültigkeit in erster Linie für das Erhebungsverfahren, so steckt die Gültigkeitsgefährdung für qualitative Untersuchungen vor allem in der Datenauswertung. „Versuche, die Gültigkeit der in Untersuchungen rekonstruierten Kindperspektiven zu überprüfen“, so Petillon (2003, S. 19), „sind nur selten zu finden“. Nach seiner Auffassung bedürfen die einzelnen Verfahren und die dabei gewonnenen Befunde der „Triangulation“, also der Verwendung verschiedener Erhebungsmethoden, und der „Rückversicherung“ durch die Kinder, das heißt der Befragung der Kinder zur Interpretation des Forschers. Beides wurde in diesem Design beachtet.

Die Frage nach der Gültigkeit der Erhebungsverfahren haben die Kinder selbst beantwortet. In allen Interviews konnten wir erfahren, dass es sich bei den Kinderzeichnungen um Darstellungen von Wünschen und Vorstellungen handelt. In den Interviews selbst haben wir durch Nachfragen und Bilanzierungsfragen versucht festzustellen, ob das, was die Kinder geäußert haben, auch das sei, was sie meinten und ob sie darüber hinaus noch weitere Wünsche oder Vorstellungen äußern wollten. Von den Kindern, die wir nicht interviewt haben, haben viele ihre Bilder dadurch selbst validiert, dass sie durch Titel, Untertitel, Erklärungs- oder Beschreibungstexte erläutert haben, worum es auf ihren Bildern geht.

Hinsichtlich der Gültigkeit der Interpretation der Kinderzeichnungen wurden folgende Maßnahmen ergriffen:

- Jedes Bild wurde von zwei Frauen und zwei Männern unabhängig voneinander anhand des gemeinsam entwickelten Kategoriensystems ausgewertet. Die Einzelerhebungen wurden verglichen und bei Abweichungen erfolgte eine gemeinsame Aussprache. Das Ergebnis der Aussprache wurde schriftlich festgehalten.
- In dieser Aussprache wurde – sofern vorhanden – die Interviewtranskription im Sinne einer „Crossvalidierung“ (Lamnek, 1995a, S. 248f.) berücksichtigt.
- Zu jedem Bild wurde Konsens hergestellt. Nicht konsensfähige Elemente, Aktivitäten oder Motive wurden als „nicht definierbar“ gewertet.
- In der Aussprache wurden Interviewaussagen anderer Kinder über gleiche oder ähnliche Bildthematika berücksichtigt.
- Die Bilder der Kinder, mit denen wir Interviews geführt haben, wurden im Zuge dieser Interviews „crossvalidiert“.

Im Hinblick auf die Gültigkeit der Interpretation der Interviews wurde jedes Interview von zwei Frauen und einem Mann unabhängig voneinander ausgewertet. Die Einzelauswertungen wurden verglichen und einer Aussprache unterzogen. Zur Konsensbildung bei der Aussprache wurden die Auswertungsergebnisse der Betreuerin der Teilstudie hinzugezogen.

Das Problem der Zuverlässigkeit in der qualitativen Forschung besteht in ihrer Offenheit. Datenerhebungsverfahren und Datenanalyseverfahren entwickeln sich im Zuge des Forschungsgangs in gegenseitiger Abhängigkeit weiter. Da die Forschungsstrategie eine

Folge von Teilstudien vorsah, bestand die Möglichkeit, dass sich die Methodik im Laufe der Datenerhebungsphase nicht nur graduell, sondern prinzipiell verändert. Somit stand das Kriterium Zuverlässigkeit von vornherein in Frage. Wie sich jedoch zeigte, war diese Sorge unbegründet.

„Qualitative Zuverlässigkeit lässt sich erhöhen durch Handlungs- und Denkanweisungen zur ‚maximalen strukturellen Variation der Perspektiven‘ (Kleining, 1982, S. 234) sowie durch Such- und Findhilfen bei der Reduzierung des Ausgangsmaterials auf gemeinsame Strukturen“ (Lamnek, 1995a, S. 176). Diesen beiden Vorschlägen wurde durch die Vorgehensweise bei der Datenerhebung und -analyse Rechnung getragen. Dem Kriterium der Zuverlässigkeit in der Datenanalyse wurde insofern entsprochen, als jedes Bild in fünf voneinander unabhängigen Zugängen insgesamt neun Mal gezielt „befragt“ wurde:

1. nach seinem Thema im ersten Eindruck,
2. nach seinen Gegenständen, Tieren, Pflanzen und Naturdingen,
3. nach seinem Text und seinen grafischen Symbolen,
4. nach seinen Akteuren,
5. nach der sozialen Situation,
6. nach dem Ort des Geschehens,
7. nach seinen Aktivitäten und sonstigen Wünschen,
8. nach seinem Motivniveau und
9. nach seinem Motiv.

Dadurch ist gewährleistet, dass die Identifikation der Bildelemente mit der Interpretation von Aktivitäten und Motiven übereinstimmt. Zusätzlich wurde jedes Bild nach jeder Teilstudie neu ausgewertet, um zu überprüfen, ob das Verfahren bei mehrfacher Anwendung zu

gleichen Ergebnissen hinsichtlich der Bildelemente und -motive führt.

Lamnek (1995a, S. 179) empfiehlt die Beachtung von drei Ebenen der Objektivität auch in der qualitativen Forschung: Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität. In „Was Kinder bewegt“ erfolgte entsprechend die Instruktion der Kinder im Vorfeld der Kinderzeichnungen immer nach demselben Schema und alle Kinder wurden zuhause mit einem variationsarmen, wenngleich offenen Leitfaden interviewt. Alle Bilder und Interviews wurden – auch von verschiedenen Auswertern – nach demselben Verfahren ausgewertet. Die Interpretation beschränkte sich auf die „manifesten Kommunikationsinhalte“ (Lamnek, 1995b, S. 185/187), so dass gewährleistet war, dass verschiedene Auswerter „im Prinzip“ zu demselben Ergebnis kommen. Einschränkend muss in diesem Zusammenhang jedoch festgestellt werden, dass verschiedene Auswerter verschiedene Dinge sehen, hören und interpretieren. Deshalb wurden Konsensgespräche mit den Mitgliedern des Forscherteams geführt.

Deutlich wird in der methodologischen Diskussion um das Kriterium der Objektivität auch, dass – wie bereits bei der Zuverlässigkeit – die Intersubjektivität eine große Rolle spielt. Wenn, so die Argumentation, schon keine tatsächliche Objektivität möglich sei, dann sollen Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren sowie die dadurch hervorgebrachten Ergebnisse zumindest transparent und intersubjektiv vermittelbar sein. Diesem Anspruch wurde durch eine möglichst detailreiche und originalgetreue - und damit nachvollziehbare - Darstellung Rechnung getragen.

Dem qualitativ-explorativen Ansatz der Studie entsprechend wurde keine statistische Repräsentativität und Generalisierbarkeit ange-

strebt. Gleichwohl wurde durch die strukturelle Variation von Methoden, Forschern, Geschlecht, Alter, regionale Herkunft, Größe des Wohnortes und Jahreszeit sowie durch die Konzeption einer Folge von Teilstudien in verschiedenen Kalenderjahren eine Datenlage angesteuert, die Rückschlüsse auf die Gesamtheit zulässt. Wenn sich bei Mädchen andere Wünsche häufen als bei Jungen, wenn ältere Kinder andere Vorstellungen äußern als jüngere oder wenn sich über verschiedene Studien hinweg gleiche Präferenzen zeigen lassen, dann kann angenommen werden, dass die Daten über mehr Kinder als die untersuchten Auskunft geben. Merkens (1997, S. 104) nennt dies „inhaltliche Repräsentation“, die auf Aussagen hinarbeitet, die einen verallgemeinernden Charakter tragen, etwa: „Kinder im Alter von 7 bis 12 Jahren wünschen sich ...“ oder „Mädchen wünschen sich eher ..., Jungen dagegen bevorzugen ...“. Der Anspruch besteht insofern darin, zu zeigen, „was es alles gibt“. Worauf es bei „Was Kinder bewegt“ ankommt, ist, an großen und kleinen Themen zu zeigen, in welcher Differenzierung Kinder Bewegung, Spiel und Sport in der Schule sehen. Diese Differenzierung kann in diesem Beitrag nicht gezeigt werden; deshalb sei hier auf die Publikation von Kuhn (2007) verwiesen.

## Literatur

- Auras, T. (2001). *Kinder als Bewegungsexperten*. Köln: Sport & Buch Strauß.
- Auras, T. (2004). Andere Perspektiven zulassen: Kinder als Bewegungsexperten. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), *Mehrperspektivischer Sportunterricht. Orientierungen und Beispiele* (S. 147-157). Schorndorf: Hofmann.
- Bolten, J. (1985). *Die Hermeneutische Spirale. Überlegungen zu einer integrativen Literaturtheorie*. *Poetica* 17, (3/4), 355 – 371.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). pp. 77-101.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E., Keupp, H., von Rosenstiel, L. & Wolff, S. (Hrsg.). (1991). *Handbuch qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Friebertshäuser, B. (1997). Interviewtechniken – ein Überblick. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 371-395). Weinheim, München: Juventa.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Fuhs, B. (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 87-104). Weinheim, München: Juventa.
- Glinka, H.-J. (1998). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim, München: Juventa.
- Heinzel, F. (1997). Qualitative Interviews mit Kindern. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 396-413). Weinheim, München: Juventa.
- Heinzel, F. (2000): Einleitung. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 17-19). Weinheim, München: Juventa.

- Helsper, W., Herwartz-Emden, L. & Terhart, E. (2001). Qualität qualitativer Forschung in der Erziehungswissenschaft. Ein Tagungsbericht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 251-269.
- Honig, M.-S. (1999). Forschung „vom Kinde aus“? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 33-50). Weinheim, München: Juventa.
- Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (Hrsg.). (1999a). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (1999b). Eigenart und Fremdheit. In M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (Hrsg.), *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* (S. 9-32). Weinheim, München: Juventa.
- Hülst, D. (2000). Ist das wissenschaftlich kontrollierte Verstehen von Kindern möglich? In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 37-55). Weinheim, München: Juventa.
- John-Winde, H. (1981). *Kriterien zur Bewertung der Kinderzeichnung*. Bonn: Bouvier.
- Junker, H.-D. (1988). Gestalten lernen für die inhaltsorientierte Praxis. *Kunst und Unterricht, Heft 125*, 45-50.
- Kleining, G. (1982). Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialforschung*, 24, 224-253.
- Kuhlmann, D. (2000). Methoden qualitativer Sozialforschung in der Sportwissenschaft. Ansätze und Einsätze. *Sportwissenschaft*, 30, 20-39.
- Kuhn, P. (2007). *Was Kinder bewegt*. Berlin: LIT.
- Kuhn, P. & Brehm, W. (1996). *Bewegte Kindheit. Projektseminar im Sommersemester 1996. Abschlussbericht*. Universität Bayreuth: Selbstverlag.
- Kuhn, P. & Schalkhäuser, A. (2012). „Und dann könnte man das auch verbinden so“ - Kinder konzipieren Schulsport. *sportunterricht*, 61 (12), 367-372.
- Lamnek S. (1995a). *Qualitative Sozialforschung. Band 1: Methodologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lamnek S. (1995b). *Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

- Lohaus, A. & Schorsch, S. (1990). Zur Entwicklung verbaler und nonverbaler Kommunikationsfertigkeiten im Kindesalter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 137-145.
- Lutz, M., Behnken, I. & Zinnecker, J. (1997). Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographischer erinnelter Lebensräume. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 414-435). Weinheim, München: Juventa.
- Mayring, P. (1990). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Medick, B. (1998). *Welche Art von Bewegung wünschen sich Kinder in der Schule? Wissenschaftliche Hausarbeit*, Universität Bayreuth.
- Merkens, H. (1997). Stichproben bei qualitativen Studien. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 97-106). Weinheim, München: Juventa.
- Montessori, M. (1987). *Kinder sind anders*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag / Klett-Cotta.
- Oswald, H. & Krappmann, L. (1985). *Kinderwünsche*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 31, 719-734.
- Petillon, H. (2003). Vorschlag für eine Systematisierung der Inhaltsbereiche grundschulpädagogischer Forschung. In H. Petillon (Hrsg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kinderperspektive und pädagogische Konzepte. Jahrbuch Grundschulforschung 5* (S. 13-23). Opladen: Leske + Budrich.
- Reiß, W. (1996). *Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung*. Neuwied: Luchterhand.
- Reiß, W. (2000). Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 231-246). Weinheim, München: Juventa.
- Richter, H.-G. (1997). *Die Kinderzeichnung. Entwicklung – Interpretation – Ästhetik*. Berlin: Cornelsen.
- Rousseau, J.-J. (1995). *Emil oder über die Erziehung (1762)* (12. Aufl.). Paderborn: Schöningh.

- Schleiermacher, F. (1957). *Pädagogische Schriften, Bd. 1. Die Vorlesungen aus dem Jahr 1826. Hrsg. von E. Weniger unter Mitwirkung von T. Schulze.* Düsseldorf, München: Kupper.
- Scholz, G. (1994). *Die Konstruktion des Kindes. Über Kinder und Kindheit.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schoppe, A. (1991). *Kinderzeichnung und Lebenswelt.* Herne: Verlag für Wissenschaft und Kunst.
- Schreier, H. (1995). Wege zum Philosophieren mit Kindern. *Die Grundschulzeitschrift, 9*, 44-46.
- Schreier, H. & Neuwerk, S. (1987). Geschichten zum Nachdenken mit Kindern II. *Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe, 15*, 476-482.
- Schuster, M. (1994). *Kinderzeichnungen.* Berlin, Heidelberg: Springer.
- Spanhel, D. & Zangl, A. (1991). Kinder an das Spiel freigeben! Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zur Spielwelt 7- bis 10-Jähriger. *Spielmittel, 1*, 16-32.
- Tschanz, M. & Krause, C. (1992). Wie Grundschüler die Reaktion ihrer Eltern auf Zensuren reflektieren – eine Längsschnittanalyse thematischer Kinderzeichnungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 39* (4), 264-276.



# Beobachtung als Methode zur Erforschung des selbstregulierten Lernens bei Grundschulkindern

*Juliane Schlesier, Uta Wagener und Barbara Moschner*

## 1 Einführung

Die Beobachtung ist eine Methode, welche viele Jahrzehnte nur selten eingesetzt wurde (Bryman, 2008). In den letzten Jahren werden Beobachtungsmethoden vor allem im Kontext der Schul- und Unterrichtsforschung mehr in den Fokus gerückt und diskutiert (z.B. Beck & Scholz, 2012). Dabei wird die Beobachtung im Schulsetting bisher vorwiegend bei ethnographischen Forschungsinteressen eingesetzt. Doch mit Beobachtungen können auch Lehr-Lernvariablen und dabei insbesondere das Selbstregulierte Lernen (SRL) von Kindern untersucht werden, welche mit anderen Methoden nur unvollständig erhoben werden können. Aus diesem Grund werden in diesem Beitrag die Chancen und Herausforderungen, die der Einsatz von Beobachtung in der Forschung mit Kindern mit sich bringt, am Beispiel des SRL als eine der zentralen Variablen der Lehr- und Lernforschung theoretisch aufgearbeitet. Dazu wird die Beobachtung unter forschungstheoretischen Aspekten zunächst allgemein und in Bezug auf den Einsatz in der Forschung mit Kindern vorgestellt. Darüber hinaus wird ein Überblick über SRL als Forschungsgegenstand gegeben. Am Beispiel einer Mikroanalyse

und einer Befragung zu Selbstbeobachtungen der Lehr-Lernvariable (SRL) werden anschließend die Vor- und Nachteile der Methode Beobachtung aufgeführt. In einer ausführlichen Diskussion werden die gewonnenen Erkenntnisse in Hinblick auf zukünftige Forschungsvorhaben mit Kindern besprochen und die Implementierung ins Unterrichtsgeschehen diskutiert.

## **2 Beobachtung in der Forschung mit Kindern**

### *2.1 Die qualitative Beobachtung als Datenerhebungsmethode*

Keine Datenerhebungsmethode kann auf Beobachtung verzichten, da empirische Methoden definitionsgemäß auf Sinneserfahrungen (Wahrnehmungen, Beobachtungen) beruhen. In einem sehr allgemeinen Begriffsverständnis beruht somit jede Datenerhebung auf Beobachtung. (Bortz & Döring, 2006, 262)

Eine Beobachtung kann allgemein als „Sammeln von Erfahrungen in einem nichtkommunikativen Prozess mit Hilfe sämtlicher Wahrnehmungsmöglichkeiten“ gefasst werden (Laatz, 1993). Sie kann dabei grundlegend systematisch (wissenschaftlich) oder alltäglich (unsystematisch) ausgerichtet sein (Bortz & Döring, 2006). Die wissenschaftliche, systematische Beobachtung ist eine Datenerhebungsmethode, bei der menschliches Verhalten mittels aufmerksamer und zielgerichteter Wahrnehmung situationsspezifisch mit Hilfe eines vorher festgelegten Beobachtungsschemas erfasst wird (Bryman, 2008; Bortz & Döring, 2006; Reh, 2012a). Bei einer wis-

senschaftlichen, unsystematischen Beobachtung wird im Gegensatz dazu vorher kein Beobachtungsschema festgelegt, denn das Ziel dieser Methode ist es, Verhalten detailliert und frei zu beobachten, um die Essenz des Verhaltens herauszuentwickeln (Bryman, 2008). Es gibt neben der Differenzierung zwischen systematisch und unsystematisch grundsätzlich mehrere diverse kategoriale Unterscheidungsformen der Beobachtung. So wird ebenso zwischen quantitativer und qualitativer Beobachtung unterschieden. In diesem Beitrag soll hierbei ausschließlich die qualitative Beobachtung fokussiert werden. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass – im Gegensatz zur quantitativen Beobachtung – offene Kategorien und Fragestellungen im Zentrum stehen. Es werden größere Einheiten des Verhaltens und Erlebens erfasst, sie „finden im natürlichen Lebensumfeld bei meist aktiver Teilnahme des Beobachters statt“ (Bortz & Döring, 2006, 322). Qualitative Beobachtung ist gekennzeichnet dadurch, dass komplexe Systeme bzw. Einheiten untersucht werden können und dass Raum für neue Einsichten eröffnet wird (Bortz & Döring, 2006).

Die bedeutendste Beobachtungsform der qualitativen Forschung ist die Feldbeobachtung (Scholz, 2012), also die Beobachtung der befragten Personen im natürlichen Umfeld („Feld“, z.B. teilnehmende oder videografische Unterrichtsbeobachtung). Auch die Methoden der Beobachtung von Rollenspielen, die Einzelfallbeobachtung, die Selbstbeobachtung und Nonreaktive Verfahren wie das Rückgreifen auf Archive, Auswertung von Massenmedien etc. können im Lehr-Lernkontext verwendet werden. (Bortz & Döring, 2006).

## 2.2 *Kinder als Akteure - wesentliche Aspekte der Beobachtungsforschung*

„Ein zentraler Anspruch der qualitativen Kindheitsforschung besteht darin, die ‚Perspektive der Kinder‘ zu erfassen“ (Heinzel, 2012, 23). Heinzel (2012) zeigt drei wesentliche Aspekte auf, welche beim Forschen mit Kindern im Allgemeinen und damit auch insbesondere beim beobachtenden Forschen mit Kindern beachtet werden müssen. Einerseits ist es wichtig, dass (1) in Forschungen die Kinder „gebührend zu Wort kommen“ (Heinzel, 2012, 23). Eine Beobachtung von Kindern muss also so ausgerichtet, geplant und durchgeführt sein, dass sie die Handlungen und Sichtweisen der Kinder so gut wie möglich abbildet. Dazu gehört unter anderem auch, dass der sprachliche und körperliche Entwicklungsstand mit einbezogen wird (Heinzel, 2012; auch Nentwig-Gesemann & Wagner-Willi, 2007). Eine weitere Herausforderung bei der Forschung mit Kindern ist es, (2) die Perspektive der Kinder angemessen zu verstehen und zu interpretieren (Heinzel, 2012). Denn, darauf weist Heinzel (2012) hin, in der Kindheitsforschung stoßen erwachsene Forscher und beforschte Kinder aufeinander. Bei der Beobachtung stehen sich dementsprechend erwachsene Beobachter und beobachtete Kinder gegenüber. Hierbei kann der interpretative Forschungsprozess immer nur eine Rekonstruktion der Perspektive der Kinder sein, auch wenn die Kinder in ihrem natürlichen Umfeld beobachtet werden. Dies sollte bei der Analyse und Interpretation der Beobachtungsdaten berücksichtigt werden. Nicht zuletzt sind die „Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive [...] perspektivisch verfasst.“ (Heinzel, 2012, 24) Bei der Beobachtungsforschung kann die Perspektive einseitig oder vielseitig sein, je nach-

dem, welche Art der Beobachtung eingesetzt wird (z.B. teilnehmend oder via Videoaufnahme), wie das Setting der Beobachtung ausgerichtet ist (eine/r oder mehrere Beobachtende/Kameras), mit welcher Intention geforscht wird oder in welchem Fachgebiet bzw. unter welchen Forschungsfragen.

### 2.3 *Teilnehmende Beobachtung von Kindern*

Eine häufig eingesetzte Methode in der Forschung mit Kindern ist die teilnehmende Beobachtung, da sie gegenüber anderen Methoden der Kindheitsforschung einige Vorteile, wie etwa den Wegfall von Sprachbarrieren oder die Möglichkeit der Ermittlung der „Bedeutung von Handlungen der Kinder für diese“, hat. Gleichzeitig haben teilnehmende Beobachtungsmethoden aber auch den Nachteil, dass der Forschungsgegenstand damit nie in seiner Gänze beobachtet werden kann (Heinzel, 2012, 29; ausführlicher zu den Vor- und Nachteilen der Beobachtung von Kindern in diesem Beitrag Kapitel 5). Bei der Teilnehmenden Beobachtung nimmt die forschende Person unmittelbar am Geschehen teil, sie erfährt die speziellen Situationen im Feld („in vivo“, Friebertshäuser, 1997, 505), sodass „Aspekte des Handelns und Denkens beobachtbar werden“ (Lüders, 2011, 151). Diese „face-to-face-Interaktionen“ ermöglichen die Ermittlung von Aspekten des Handelns, die mit anderen Methoden nicht möglich ist (Lüders, 2011). Scholz (2012) weist darauf hin, dass sich die Teilnehmende Beobachtung eignet, um nach Quantitäten zu fragen (mehr/weniger, stark/schwach) oder nach Qualitäten im Sinne von Bedeutungen und Bedeutsamkeit. Die Teilnehmende Beobachtung intendiert aber vorwiegend Bedeu-

tungen herauszustellen: „Die Teilnehmende Beobachtung beobachtet die Bedeutung von Handlungen zwischen den handelnden Personen für diese Personen.“ (Scholz, 2012, 117) Dies ist ein zentraler Aspekt in Bezug auf die Beobachtung von Kindern im schulischen Kontext, denn hier treffen Schülerinnen und Schüler auf Gleichaltrige sowie auf Lehrpersonen. Die Bedeutung des Handelns in diesem Gefüge ist ein zentraler Aspekt, welcher die weiteren sozialen sowie die Lern- und Entwicklungsprozesse beeinflusst.

#### 2.4 *Videobeobachtung von Kindern*

In jüngster Zeit und mit Zunahme der Möglichkeiten im digitalen Bereich wird zunehmend die Videobeobachtung, isoliert oder in Kombination mit der teilnehmenden Beobachtung, in der Kindheitsforschung eingesetzt (Heinzel, 2012). Hier können mit mehreren Geräten mehrere Perspektiven eingenommen werden, wodurch das Feld zwar nicht in seiner Gänze, aber aus einem anderen Blickwinkel als bei der teilnehmenden Beobachtung abgebildet werden kann. Die Performanz des Handelns von Kindern kann berücksichtigt und „implizite Sinnstrukturen“ (Heinzel, 2012, 29) retrospektiv herausgearbeitet werden. Nentwig-Gesemann (2013) bezeichnet die Videobeobachtung dementsprechend als „besonders gegenstandsangemessenen, methodischen Zugang, der das Performative [...] kindlich-sozialer Situationen (Wulf, Göhlich, & Zirfas, 2001) explizit berücksichtigt (Nentwig-Gesemann, 2013, 763). Sie weist weiterhin auf das Potential der Videobeobachtung hin, Simultaneität und Sequenzialität von verbalen und auch non-verbalen sozialen Interaktionen in detaillierten Videanalysen rekonstruieren zu

können (Nentwing-Gesemann, 2013). Dennoch kann eine Videobeobachtung, auch wenn sie den Anschein erweckt äquivalente Realitätsabbildungen zu erbringen, immer nur eine Annäherung an die Reproduktion von Realität sein (Huhn, Dittrich, Dörfler, & Schneider, 2012). Auch muss berücksichtigt werden, dass der Fixierungsprozess, also das Videografieren, selbst bereits eine Interpretation beinhaltet (Huhn, Dittrich, Dörfler, & Schneider, 2012) Damit entsteht die Notwendigkeit der Decodierung einer ikonografisch codierten Realität, bei welcher die Entstehung des Videomaterials mit einbezogen werden muss (Huhn, Dittrich, Dörfler, & Schneider, 2012, 191).

Ein Problem dieser mittlerweile technisch weitestgehend sehr einfach realisierbaren, digitalen Methode ist allerdings, dass die Hürde für Einverständniserklärungen von den Eltern zum Videografieren ihrer Kinder größer geworden ist. Denn die Social-Media-Plattformen, in denen unkompliziert jegliche Videodaten ohne weitere Kontrolle hochgeladen werden können, lassen Eltern aktuell vorsichtiger im Umgang mit Daten über ihre Kinder sein (weitere Ausführungen zu Genehmigungen siehe Kapitel 6).

## *2.5 Aktueller Stand: Beobachtung in der Forschung mit Kindern*

Bisher wurde die Beobachtung in Forschungen mit Kindern in schulischen Kontexten vorwiegend unter dem ethnografischen Aspekt eingesetzt. Das ethnografische Beobachten des Schulalltages ist vor allem dadurch gekennzeichnet, „schulischen Unterricht als eine <fremde Kultur> zu betrachten“ (Breidenstein, 2012, 30). Be-

obachtung zur Ermittlung von Lehr-Lernvariablen soll dahingegen vorwiegend den Prozess des Lehrens und Lernens unter pädagogisch-psychologischen Aspekten untersuchen.

Bisher wurden Lehr-Lernvariablen eher mit Befragungen (Interviews oder Fragebögen) ermittelt und nicht im Rahmen von Beobachtungen. Auch zur genaueren Betrachtung des Lernens als Prozess wurde die Beobachtung bereits genutzt (z.B. de Boer, 2012). Dass die Beobachtung eine geeignete Methode zur Beobachtung der Lehr-Lernvariable SRL sein kann, soll in diesem Beitrag ausführlich dargestellt werden.

### **3 Selbstreguliertes Lernen im Fokus der Forschung**

#### *3.1 Lernstrategien, Motivation und Metakognition*

Der Begriff „Selbstreguliertes Lernen“ (häufige Synonyme sind „Selbstgesteuertes Lernen“, engl. „self-regulated learning“ oder „self-directed learning“; Brunstein & Spörer, 2010, 752) beschreibt eine Lernform, bei welcher Lernende selbstständig und selbstgesteuert wesentliche Entscheidungen darüber trifft, „ob, was wann, wie und woraufhin“ gelernt wird (zitiert nach Brunstein & Spörer, 2010, 752; in Anlehnung an Weinert, 1982). Selbstregulierte Lernprozesse zeichnen sich durch drei wesentliche Komponenten aus: 1) die kognitive Komponente, die, 2) die motivationale Komponente und 3) die metakognitive Komponente (Brunstein & Spörer, 2010; Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 2008). Die kognitive Komponente betrifft dabei vor allem das „Wie des Lernens“ (Brunstein & Spörer, 2010, 753) und somit vorwiegend aufgabenspezifisch.

sche Strategien und Methoden. Die motivationale Komponente umfasst laut Brunstein & Spörer (2010) einerseits die Initiierung durch Selbstmotivierung, Aufrechterhaltung durch Willenskontrolle sowie Lernaktivitäten gesteuert durch die extrinsische und vor allem die intrinsische Motivation (Brunstein & Spörer, 2010). Andererseits betrifft die motivationale Komponente auch adaptive Bewertungen von Lernergebnissen (Attribution) und Überzeugungen in die Wirksamkeit des eigenen Lernens (Kontrollüberzeugungen) (Brunstein & Spörer, 2010). Die dritte Komponente, die Metakognition, meint „neben dem Wissen über eigene Fähigkeiten und eigenes Lernverhalten auch die Planung, Überwachung und Korrektur des eigenen Denkens und Handelns im Hinblick auf eigene Lernziele“ (Brunstein & Spörer, 2010, 752). Ein selbstregulierter Lernprozess beinhaltet idealerweise selbstgesetzte Ziele, kognitive Strategien, die sowohl der Aufgabe als auch den eigenen Fähigkeiten entsprechend gewählt und eingesetzt werden, eine Überwachung der Aufgabenbearbeitung und der Zielerreichung sowie eine Reflexion des gesamten Lernprozesses (Otto, Perels, & Schmitz, 2011). Je nach Aufgabe und Setting spielen außerdem Interaktion, Kooperation sowie entsprechende soziale Strategien eine Rolle (Panadero & Järvelä, 2015; Volet & Vauras, 2013).

### *3.2 Wie wurde Selbstreguliertes Lernen (Fokus: Lernstrategien) in der Grundschule bisher vorwiegend untersucht?*

Warum sollte man Beobachtung zur Erforschung von selbstreguliertem Lernen einsetzen, wenn doch mithilfe von Fragebogenstudien mehr Versuchspersonen in kürzerer Zeit untersucht werden

können? Ein Problem der Erforschung von Lernstrategien war lange Zeit, dass kaum Zusammenhänge gefunden wurden zwischen berichteten Lernstrategien aus Fragebogendaten und den erreichten Lernleistungen. Somit stellte sich die Frage, ob Lernstrategien sich gar nicht positiv auf die Lernleistung auswirken, oder ob das Problem in der Art der Erhebung von Lernstrategien liegt. Eine Untersuchung, die sich dieser Problematik widmet, ist eine ältere Studie von Artelt (2000a, 2000b). Artelt hat Schülerinnen und Schüler der 4., 6. und 8. Jahrgangsstufen untersucht und dabei Fragebogendaten mit Beobachtungs- und Interviewdaten verglichen. Es wurde deutlich, dass die Fragebogenangaben zum Einsatz von Lernstrategien nur in geringem Maße mit den Ergebnissen aus Beobachtung und Interview zusammenhängen. Die prädiktive Kraft von Fragebogendaten wird unabhängig von der Altersgruppe von Artelt (2000a, 2000b) als eher gering eingeschätzt. Sie plädiert vor diesem Hintergrund für eine handlungsnaher Erfassung von Lernstrategien – dies ist unter anderem durch Beobachtung möglich.

### 3.3 *Ist SRL qualitativ beobachtbar?*

SRL ist in der gegenwärtigen pädagogischen und psychologischen Forschung ein häufiger Untersuchungsgegenstand. Nachdem es zunächst vorwiegend für ältere Lernende erforscht und diskutiert wurde, ist das Thema vor einigen Jahren in der Grundschule angekommen (Dignath, Büttner, & Langfeldt, 2008; Wagener, 2010). Die Beobachtung ist zur Erfassung von Merkmalen des SRL nicht die Methode der Wahl, häufig werden standardisierte Fragebögen eingesetzt, „in denen jedoch zumeist kein konkreter Bezug zu spe-

zifischen Aufgaben und Lernsituationen hergestellt wird“ (Brunstein & Spörer, 2010, 754; auch Spörer & Brunstein, 2006; Wernke, 2013).

Warum ist das so? Sind SRL und insbesondere Metakognition und strategisches Handeln überhaupt beobachtbar? Oder anders gefragt: Welche Aspekte davon sind beobachtbar? Was kann die Methode der Beobachtung bei der Erforschung von SRL leisten? Welche Vor- und Nachteile, bzw. Chancen und Grenzen haben Beobachtungsverfahren insbesondere in der Forschungsarbeit mit Grundschulkindern?

Diese Fragen sollen im Folgenden beantwortet werden. Nach einigen grundsätzlichen Überlegungen zur Beobachtbarkeit dieser Variablen werden verschiedene Beobachtungsstudien vorgestellt. Anhand dieser Beispiele werden Möglichkeiten des Einsatzes von Beobachtungsverfahren in der Erforschung von SRL deutlich. Die Bedeutung und Relevanz von Beobachtung für die Erforschung von SRL bei Grundschulkindern wird anschließend zusammenfassend diskutiert. Dabei soll SRL als ein Beispiel für die Erforschung von Lehr-Lernvariablen mit Hilfe von Beobachtungsverfahren fungieren. Grundlegende Aussagen und Schlussfolgerungen können auf viele andere Konstrukte übertragen werden.

## **4 Die konkrete Umsetzung der Methode Beobachtung bei der Erforschung des Selbstreguliertes Lernens**

### *4.1 Was kann Beobachtung im Rahmen einer Mikroanalyse des selbstregulierten Lernens von Grundschulkindern leisten?*

Beobachtung ist eine Möglichkeit einen Blick darauf zu werfen, wie Kinder Strategien im Unterricht einsetzen, wie und wann sie spontan (verbal) reflektieren, welche Faktoren dabei eine Rolle spielen und mit welchen Folgen dies geschieht. In einer Studie von Wagener (2010) wurde Beobachtung mit Interviews kombiniert, um diese Daten miteinander in Beziehung zu setzen und das Verhältnis von berichteten und beobachteten Strategien zu analysieren (Wagener, 2010; 2013a; 2013b; Moschner, Wagener, Anschütz & Wernke, 2008). Ziel der Studie war es, eine Mikroanalyse der Selbst- und Ko-Regulation von Grundschulkindern der ersten beiden Schuljahre in alltäglichen Unterrichtssituationen zu entwickeln. Im Fokus waren Handlungen, Reflexionen und Vorstellungen der Kinder mit der Intention, das vorhandene Potential und die Stärken von Kindern zu explorieren. Die Erhebung erfolgte in drei Schritten. Zunächst wurde mit teilnehmender Beobachtung und Verlaufsprotokollen gearbeitet. Darauf aufbauend folgten im zweiten Schritt Videoaufnahmen. Daraufhin wurden in einem dritten Schritt Interviews geführt, die sich beispielhaft auf das Vorgehen der Kinder bei einzelnen Aufgaben bezogen und außerdem die Vorstellungen der Kinder zum Lernen und zu Lernstrategien erfragten. In der Analyse der Daten wurden verschiedene Verfahren kombiniert. Es wurden zunächst induktive Kodierverfahren (Strauss, 1987) angewendet, um den theoretischen Blick auf SRL in dieser Altersgruppe

und die Lernkonzepte von Kindern zu erweitern. Basierend auf grundlegenden Theorien zu SRL (z.B. Pintrich, 2000; Wagener 2013b) wurden ergänzend Kategorien und Subkategorien gebildet und auf die Daten angewendet.

Die Ergebnisse zeigten, dass junge Kinder ihren Lernprozess aktiv steuern und dass dies mindestens teilweise beobachtbar ist. Kinder setzten sich Ziele, sie handelten strategisch und überwachten ihr eigenes Lernen. Sie nutzten Motivationsstrategien und kannten verschiedene Wege, Schwierigkeiten zu begegnen. Es zeigte sich, dass es viele Situationen gab, die nicht dem Idealbild des SRL entsprachen. Mitunter wurden etwa Strategien nicht genutzt oder nicht so genutzt, wie es für die Aufgabe sinnvoll wäre. Metakognitive Kontrolle wurde von den Kindern angewendet, jedoch nicht immer mit den Zielen und Kriterien, die die Lehrkraft intendierte. Dennoch offenbarte die Studie deutlich, dass Kinder grundlegende Prozesse und Strategien kennen und dass es hier Anknüpfungspunkte für die Förderung von SRL und dem Einsatz von Lernstrategien gibt. Dies soll im Folgenden an einem Beispiel verdeutlicht werden.

Kinder zeigten in dieser Studie in verschiedenen Situationen Strategien des metakognitiven Monitorings. Sie überprüften Resultate ihrer Arbeit, bemerkten dabei eigene Fehler oder suchten externe Hilfe, um ihre Arbeiten überprüfen zu lassen. In mehreren Situationen im Mathematikunterricht hielten sie inne und überprüften ihre Rechnungen, weil sie innerhalb einer Aufgabenreihe zweimal zum gleichen Resultat kamen. Aus mathematischer Sicht wäre dies unproblematisch, denn zweimal das gleiche Ergebnis in unabhängigen Aufgaben zu erzielen, kann in richtig sein. Aber in der Beobachtung zeigte sich, dass die Kinder offenbar wussten, dass es in der

Schule unüblich ist, innerhalb eines „Päckchens“ (so die Bezeichnung der Kinder für eine Aufgabenreihe) zweimal das gleiche Ergebnis zu haben. In allen Fällen entdeckten die Kinder auf diese Weise erfolgreich einen Fehler. Sie nutzten aufgaben- und schulspezifische Hinweise, die in der Regel nicht explizit gelehrt werden. Auf diese Weise konnte beobachtet werden, dass die Kinder ihr metakognitives Wissen nutzen, um die Notwendigkeit einer genaueren Prüfung festzustellen: Die Kinder hatten Erfahrung mit dieser Art von Aufgaben und wurden skeptisch, wenn sie zu untypischen Resultaten kommen.

In dieser Studie wurde Beobachtung genutzt, um in einer Mikroanalyse den Einsatz von SRL im schulisch intendierten, wie auch davon abweichenden Sinne zu erheben. Ergänzt wurde die Methode hier durch Interviews, welche Informationen über Konzepte und Vorstellungen von Kindern lieferten. Forschungsperspektivisch ist zu erwähnen, dass die beschriebene Strategie des Monitorings von keinem Kind in den Interviews erwähnt wurde. Wagener (2010) führte dies darauf zurück, dass sie sich möglicherweise durch ihre Alltäglichkeit dem Zugriff im Gespräch entzieht (Wagener, 2010).

#### *4.2 Selbstbeobachtung als Möglichkeit der Erfassung von Selbstreguliertem Lernen (Fokus: Motivation)*

Bei der Untersuchung des SRL kann insbesondere die Selbstbeobachtung eine entscheidende Rolle spielen, denn vor allem die motivationale sowie die metakognitive Komponente sind von außen nicht gut beobachtbar. Zumal mit der Methode der Selbstbeobachtung vor allem die Perspektive der Kinder selbst ins Zentrum

gerückt wird (Hülst, 2012; Behnken & Zinneker, 2001), sodass damit die Aufmerksamkeit auf das „orientierende und handlungsleitende Denken und Fühlen von Kindern [...] und ihr konkretes Handeln“ (Hülst, 2012, 53; in Anlehnung an Behnken & Zinneker, 2001) gelenkt wird.

Dafür kann man Grundschülerinnen und –schüler zur systematischen Selbstbeobachtung anregen. Laut Bortz und Döring (2006) schreiben die Probanden hierbei über oder jeweils nach einem festgelegten Intervall bestimmte Erlebnisse auf (Zeitstichproben) (z.B. am Anfang oder am Ende einer Stunde die Motivation zu beschreiben). Dabei gibt es die Möglichkeit der offenen oder der standardisierten, geschlossenen Fragen (Tagebuchmethode, Bortz & Döring, 2006; auch Wilz & Brähler, 1997). Die Erfassung der Motivation oder aber auch des metakognitiven Wissens kann durch sogenannte „Gedankenstichproben“ (Bortz & Döring, 2006; Huber & Mandl, 1994) erhoben werden. Dabei steht die punktuelle Gedankenerfassung im Zentrum, „situationsbezogen akute oder erinnerte Kognitionen werden hiermit erfasst“ (Bortz & Döring, 2006, 324). Landmann und Schmitz (2007) weisen allerdings darauf hin, dass die Reaktivität (Veränderung des Verhaltens durch Aufzeichnung bestimmter Aktivitäten) ein Hauptproblem der Methode ist. Für die Selbstbeobachtung der intrinsischen Motivation ergibt sich daher beispielsweise, dass sich in dem Moment des Reflektierens und Schreibens die intrinsische Motivation der Lernenden verändern könnte. Darüber hinaus ist diese Methode zeitlich mit einem sehr großen Aufwand verbunden (Bortz & Döring, 2006). Es ist anzumerken, dass Self-Monitoring und seine Wirksamkeit durch den Einsatz von Lerntagebüchern gefördert werden kann und diesbezüglich bereits viele Interventionen entwickelt und erprobt wurden

(z.B. Landmann & Schmitz, 2007). Doch hierbei steht vor allem die Förderung der Selbstbeobachtungskompetenz im Vordergrund. Die Ermittlung von Beobachtungsdaten (z.B. im Rahmen einer Erlebnisstichproben-Methode, sog. Flow-Analyse; Csikszentmihalyi, 1988) ist zwar eher hintergründig, eignet sich aber dennoch zur Analyse der intrinsischen Motivation über ein festgelegtes Zeitintervall.

## **5 Problemaufriss: Chancen und Risiken der Beobachtung von Selbstreguliertem Lernen bei Kindern in Grundschulkontexten**

Jede Forschungsmethode kann einen spezifischen Beitrag zur Erforschung eines Phänomens leisten, fokussiert bestimmte Aspekte und transportiert so implizite Annahmen. Während beispielsweise eine klassische Fragebogenerhebung Komponenten des SRL vor allem als relativ stabile individuelle Fähigkeiten erhebt, ist es mit Beobachtungsverfahren eher möglich, kontextuelle, prozessuale und variable Aspekte in den Blick zu nehmen. SRL wird so als „Event“ analysierbar (Winne & Perry, 2000; Winne, 2010), auftretende Muster und Zusammenhänge, Bedingungen für Ereignisse oder ihre Konsequenzen können untersucht werden. Die Methode hat somit Einfluss auf die Konzeptionalisierung der Komponenten des SRL. Oder auch umgekehrt: das zu Grunde liegende Konzept nimmt Einfluss auf die Wahl der Forschungsmethoden (vgl. Patrick & Middleton, 2002; Zimmerman, 2008; Winne & Perry, 2000). Denn keine Methode kann ein Phänomen allumfassend erheben (z.B. Moschner et al., 2008): jede Methode, auch jede Beobachtung

ist selektiv. Dies gilt für teilnehmende Beobachtung ebenso wie für Videobeobachtung. Es wird in der Unterrichtsbeobachtung demnach immer nur ein Ausschnitt aus einem komplexen Geschehen fokussiert (Breidenstein, 2008).

### *5.1 Vorteile der Beobachtung von Kindern in Grundschulkontexten*

Die Beobachtung als Erhebungsmethode in der Lehr-Lernforschung mit Kindern bringt viele Vorteile mit sich (Perry et al., 2002; Wagener, 2010; Whitebread & Pasternak, 2013; Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 2008). So ist Beobachtung die einzige Methode, mit welcher das tatsächliche Handeln, das Verhalten oder auch Praktiken der alltäglichen Umgebung erfasst werden können (Kochinka, 2010). Wie bereits in vorherigen Abschnitten erwähnt wurde, wird an Selbstberichtsverfahren kritisiert, dass Angaben in Fragebögen oder Interviews nicht immer dem tatsächlichen Handeln entsprechen und teilweise auf den Gedächtnisleistungen der Probanden basieren. Diesem Problem kann durch Beobachtung begegnet werden (Artelt, 2000a/2000b; Patrick & Middleton, 2002).

Ein weiterer wesentlicher Vorteil des Einsatzes von Beobachtung in der Forschung mit Kindern ist, dass das noch begrenzte sprachliche Ausdrucksvermögen vor allem kleinerer Kinder in offenen Beobachtungen in den Hintergrund tritt (Wagener, 2010; 2013a; Whitebread & Pasternak, 2013). Darüber hinaus hat sich auch in der Arbeit mit älteren Kindern gezeigt, dass es dazu kommen kann, dass das Verständnis der Kinder von Fragebogenitems nicht dem

Verständnis der Forscherinnen und Forscher entspricht (Patrick & Middleton, 2002; Moschner et al., 2008). Wenn nonverbale Verhaltensanteile explizit Berücksichtigung finden, kann ein „verbal bias“ abgefedert werden (Corno, 2001; Whitebread & Pasternak, 2013). Zudem können durch die Beobachtung der Kinder in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung gezielt Kompetenzen und Stärken zu untersucht werden, während Befragungen ebenso wie experimentelle Settings eher dazu führen, dass die Kompetenzen von Kindern systematisch unterschätzt werden (Whitebread & Pasternak, 2013). Außerdem ist das Setting in der natürlichen Lernumgebung für die ökologische Validität von Studien in der Lehr-Lernforschung entscheidend (Fahrenberg, 2014). Denn Lernen in der Schule und im Unterricht wird durch andere Faktoren beeinflusst und geprägt als beispielsweise Lernen bei einer Gedächtnisaufgabe in einem Experiment. Neben sozialen Aspekten prägt die wahrgenommene Alltäglichkeit von schulischen Lernsituationen diese in hohem Maße. So spielen Routinebildung und Gewöhnung eine große Rolle und können Handeln und Denken, aber auch Motivation und Emotion gravierend beeinflussen. Die Forschung und Datenerhebung sind bei einer Beobachtung im Unterricht weniger als andere Erhebungsverfahren aus dieser Alltäglichkeit herausgehoben; Vielmehr kann die Beobachtung Teil von diesem Alltag werden, der damit überhaupt erst erhebbar wird (Krappmann & Oswald, 1995). Nicht zuletzt ermöglicht Beobachtung die Analyse des Zusammenhangs zwischen Handlungen und dem spezifischen Kontext (Corno, 2001; Whitebread et al. 2007; Patrick & Middleton, 2002). Die verschiedenen Facetten des Kontextes sind von großer Bedeutung für die Erforschung des SRL (Whitebread et al., 2007; Perry et al., 2002; Meyer & Turner, 2002; Turner, 1995). Neben Aufgabenei-

genschaften und Instruktionen spielen hier, insbesondere für kooperative Lernformen sowie andere Lernsituationen im Klassenraum, auch Interaktionen eine wesentliche Rolle (Wagener, 2010, 2013; Panadero, & Järvelä, 2015; Volet & Vauras, 2013).

## 5.2 *Nachteile der Beobachtung von Kindern in Grundschulkontexten*

### 5.2.1 Allgemeine Nachteile der Beobachtung von Kindern

Natürlich ist Beobachtung nicht für jede Forschungsfrage die geeignete Methode. Welche Nachteile hat Beobachtung als Forschungsmethode, welche Aspekte von SRL können mit ihr nicht erhoben werden?

Generell ist eine Beobachtung nie eine realitätstreue Abbildung, sondern kommt dem immer nur nah (Bortz & Döring, 2006). Es kann eine Herausforderung sein, Entscheidungen darüber zu treffen, was ins Zentrum rücken soll. Darüber hinaus ist sie trotz wissenschaftlicher Kriterien stets ein subjektiver Wahrnehmungsprozess, bei dem eine Flut an Sinneswahrnehmungen und Informationen gefiltert, eingegrenzt und kontrolliert werden muss. Darüber hinaus kann es zu sogenannten Verzerrungseffekten kommen. Diese können einerseits die Diskrepanz der Perspektive der Forschenden und Beforschten im Raum (Social perception, person perception; Bortz & Döring, 2006), aber auch der erwachsenen- und kinderzentrierten Perspektiven betreffen (Heinzel, 2012; Hülst, 2012). Denn „jede Beobachtung [ist] bereits eine Interpretation“ (Heinzel, 2012, 30), welche Gefahr laufen kann, erwachsenenzentrierte

Wahrnehmungen der Forschenden anstelle von kinderzentrierten Perzeptionen hervorzubringen.

Ein weiterer Nachteil der Beobachtung von Kindern im Allgemeinen ist, dass sie eine in der Regel sehr aufwändige Methode ist. Gerade die qualitative Beobachtung ist sehr zeitintensiv, insbesondere der Einsatz von Videoaufnahmen. Dies hat im Umkehrschluss kleinere Stichprobengrößen zur Folge. Es wird unter anderem auch kritisiert, dass bei einer teilnehmenden Beobachtung der „Grad der Systematisierung“ (Bortz & Döring, 2006, 267) meist gering ist, sodass diese häufig vorwiegend als Erkundungsstudien eingesetzt werden.

Darüber hinaus kann der Kern der Fixierung einer Beobachtung erst nach dem Beobachten vollzogen werden (Breidenstein, 2012). Dabei können kurze Notizen beim Erinnern der Situation helfen, doch eine retrospektive Spiegelung birgt auch immer die Gefahr von Gedächtnislücken und subjektiven Fehlinterpretationen (Bortz & Döring, 2006, 267). Zudem müssen die Beschreibungen „einen hohen Grad an Detaillierung aufweisen.“ (Breidenstein, 2012, 42) Nicht zuletzt muss die beobachtende Person eine „reflexiv-analytische [...] Haltung den eigenen Beobachtungsprotokollen und Beschreibungen“ gegenüber innehaben, was im Prinzip die Arbeit in einer Gruppe verlangt (Breidenstein, 2012, 42). Dies ist nicht in jedem Forschungskontext realisierbar.

## 5.2.2 Nachteile der Beobachtung von selbstreguliertem Lernen bei Kindern

Mit Hilfe von Beobachtung können Handlungen und Interaktionen in ihrem alltäglichen Kontext erhoben und analysiert werden (Mey, 2005). Im Hinblick auf die Erhebung von SRL muss allerdings zwischen kognitiven Komponenten und Verhaltenskomponenten differenziert werden (Weinstein & Mayer, 1986; Friedrich & Mandl, 2005, Winne & Perry, 2010). Verhalten ist in der Regel beobachtbar; Kognitionen hingegen, und das Gleiche gilt für Metakognitionen, können prinzipiell nicht beobachtet werden. Sie spielen sich im Individuum ab, das uns darüber berichten kann; Sie sind jedoch nicht direkt von außen wahrnehmbar. Das heißt, Beobachtungen sind nur geeignet, die Verhaltensebene von SRL zu untersuchen.

Ebenso sind motivationale Anteile von SRL nicht direkt und nur teilweise indirekt beobachtbar. Um diesen Problemen zu begegnen, wenden verschiedene Studien ergänzend Interviews (Perry et al., 2002; Wagener, 2010) oder die Methode der Selbstbeobachtung (siehe Kapitel 3.2). Denn mit einer reinen Beobachtungsstudie kann zumeist nicht beantwortet werden, ob eine Strategie bewusst eingesetzt wird, ob die Lernenden in der Lage sind, zu reflektieren und ob sie in einem Interview über den Forschungsgegenstand berichten könnten.

Beobachtungen liefern also nur Hinweise auf kognitive und metakognitive Prozesse. Verbale oder auch nonverbale Beobachtungsdaten können auf kognitive Aktivitäten im Individuum hindeuten. Beispielsweise können Planungsprozesse sichtbar oder hörbar werden, wenn im Rahmen einer Aufgabe mit einem Partner

darüber gesprochen wird oder wenn eine vorläufige Skizze erstellt wird. Je nach Art der Lernaufgabe können auch die Anordnung von Materialien und das sichtbare Vorgehen auf kognitive Lernstrategien hinweisen. Ebenso kann sich die metakognitive Überwachung des eigenen Lernens und Arbeitens in Handlungen zeigen. Eine Lösung überprüfen, zum Beispiel durch hörbares Nachrechnen oder sichtbares Korrekturlesen, sind mögliche Hinweise darauf, dass der oder die Lernende den eigenen Lernprozess überwacht, also metakognitives Monitoring betreibt. Dennoch sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass es sich auch hierbei nur um Hin- und nicht Beweise handelt und die Interpretation des Forschenden nicht der Intention des Beforschten entsprechen muss. Das Handeln der Lernenden weist lediglich darauf hin, dass diese kognitiv oder metakognitiv aktiv sind (Patrick & Middleton, 2002). Solche Hinweise oder Indikatoren bieten keinen direkten Zugriff auf kognitive oder metakognitive Prozesse, letztlich bleibt der Schluss vom Indikator auf (Meta-)Kognition eine Interpretation.

## **6 Diskussion: Forschungsalltag und Implementierung der Methode ins Unterrichtsgeschehen**

Eine Beobachtung von Kindern kann in verschiedenen Settings stattfinden. Beobachtungen können im Bereich des familiären Umfelds stattfinden, bei Aktivitäten in der Freizeit oder in der Schule. Letzteres soll im Folgenden im Vordergrund stehen.

Die Teilnehmende qualitative Beobachtung erscheint zunächst wie eine Methode, die relativ leicht einsetzbar ist. So kann sie zu Beginn eines Forschungsprozesses explorativ genutzt werden, um das

Feld kennenzulernen und den genauen Fokus der weiteren Forschung festzulegen (Wagener, 2010). Der Zugang zum Feld ist dabei eine erste Hürde und gleichzeitig bereits Teil des Forschungsprozesses und selbst Erkenntnisquelle (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013). Teilnehmende Beobachtung ist eine Methode, zu der man grundsätzlich nicht mehr braucht, als einen Platz im Klassenzimmer, einen Stift und Papier. Beim Beobachtungsprozess haben die Perspektive, die Nähe oder die Distanz zu den Beobachteten, der Grad der Teilnahme, der Fokus und die Regulation der eigenen Aufmerksamkeit einen großen Einfluss auf die Inhalte und die Qualität der Beobachtung (Breidenstein, 2008; Breidenstein, et al., 2013). Die Teilnahme an einem Geschehen erfordert in der Regel Präsenz über einen längeren Zeitraum. Die Aufnahme ins Feld, das Kennenlernen der Beteiligten und die kontinuierlichen Beobachtungen benötigen Zeit. Das Schreiben und damit die Protokollierung und Fixierung des Erlebten findet in der Regel im Nachhinein statt (z.T. unterstützt durch in der Situation erstellte Stichworte oder Audioaufnahmen). Die Qualität dieser retrospektiven Protokollierung prägt die Forschungsergebnisse. Somit ist eine umfassende (kollegiale) Reflexion der eigenen (Forscher-)Rolle, der eigenen Perspektive und des eigenen Schreibens unabdingbar (Breidenstein, Hirschauer, Kalthoff & Nieswand, 2013; Breuer, Muckel, & Dieris, 2018; Reh 2012b).

Vor dem Einsatz einer Beobachtung in der Forschung mit Kindern müssen Genehmigungen der Beteiligten eingeholt werden. Dies sind bei einer Studie im schulischen Kontext die Schule (Schulleitung), ggf. die Landesschulbehörde, die Lehrkräfte sowie natürlich die Kinder und deren Eltern. Hinzu kommt das Einverständnis der Ethikkommission der beteiligten Forschungseinrichtung. Während

bei der Landesschulbehörde und der Schulleitung meist im Zentrum steht, dass die schulischen Abläufe durch die Untersuchung nicht gestört werden, setzt die Arbeit mit den Betroffenen Vertrauen voraus (Breidenstein et al., 2013). Häufig müssen zunächst Lehrkräfte gefunden werden, die eine Beobachtung ihres Unterrichts zulassen. In dem Fall, dass auch didaktische Fragen und Lehrstrategien für die Untersuchung eine Rolle spielen, hat dies eine gewisse Selektion zur Folge. So werden vermutlich eher selbstsichere oder besonders offene und kritikfähige Lehrkräfte einer Beobachtung ihres Unterrichts zustimmen und das vor allem dann, wenn sie Gelegenheit hatten die Forschenden kennenzulernen. Bezüglich der Kinder muss überlegt werden, in welcher Weise diese über die Beobachtung informiert werden, sodass auch ihrem Grundrecht auf Information nachgekommen wird, ohne sie zu überfordern oder zu verunsichern (Beck & Scholz, 2012). Schwieriger ist es allerdings häufig, die Zustimmung von Eltern zu bekommen. Dies gilt insbesondere für Videobeobachtungen, denn hier sind Forschende in der Regel auf die Kooperation mit Lehrkräften und deren deutliche Unterstützung des Projektes angewiesen (z.B. bei der Aufzeichnung von Videodaten). Einerseits ist der Einsatz von Videokameras alltäglicher geworden, andererseits hat auch die Sensibilität bezüglich einer möglichen missbräulichen Nutzung von Videodaten zugenommen (siehe Kapitel 2.4). Bei Videobeobachtungen ist es im Gegensatz zu Interviews nicht unproblematisch, wenn einzelne Probanden eine Zustimmung zur Forschung verweigern. Der Kamerafokus muss entsprechend gewählt werden, was bei bewegtem Geschehen in der Klasse sehr schwierig sein kann (Wagener, 2010).

In Bezug auf die qualitative Auswertung von Beobachtungsdaten ist zu beachten, dass diese sehr aufwändig und umfangreich. Die Datenmengen vor allem bei Audio- und Videoaufnahmen und dem Einsatz mehrerer Kameras enorm groß sein. Daher müssen Fokus und Vorgehen der Analyse von wissenschaftlich reflektierten Entscheidungen im Forschungsprozess geprägt sein (Reh 2012c).

## **7 Resümee und Fazit**

Die Ergebnisse der Erforschung des SRL, insbesondere in der Forschung mit Kindern, variieren zum Teil sehr stark in Abhängigkeit von den gewählten Erhebungsmethoden (z.B. Blöte, Resing, Mader, & van Nort, 1999; Whitebread et al. 2007; Baumert, 1993; Kuhn, 2000). Hier können Beobachtungsdaten einen wichtigen Beitrag leisten. Wie dieser Beitrag zeigen konnte, eröffnet die Beobachtung von SRL bei Kindern viele Chancen. Eine besondere Rolle nimmt dabei die Feldbeobachtung ein, bei der sich die Kinder in ihrem gewohnten Klassenumfeld bewegen. Somit können Beobachtungsdaten als ein unverzichtbarer Bestandteil in der Lernforschung mit Kindern angesehen werden. Denn durch die Alltags- und Kontextnähe bieten sie wertvolle Informationen und ermöglichen eine hohe ökologische Validität, welche durch andere Verfahren nicht zu erlangen sind. Dennoch sollte auch bei der Beobachtung immer der Rousseau'sche Gedanke berücksichtigt werden, dass „jede Kindzentrierung von Erwachsenen unausweichlich mit der Problematik behaftet ist, die Äußerungen und das Ausdrucksverhalten der Kinder überhaupt zu verstehen“; (Rousseau, 1762/1998; nach Hülst, 2012, 53).

Wie auch andere Forschungsmethoden bringt die Beobachtung Probleme und Herausforderungen mit sich. So gibt es in der Analyse von Prozessen und bei der Integration nonverbaler Aspekte noch Potential zur Weiterentwicklung der Methode, die für die weitere Forschung wertvoll wären. Hierbei könnte beispielsweise der Einsatz von differenzierter, digitaler Technik, wie etwa unauffällige 360°-Kameras, für eine Videobeobachtung hilfreich sein, da diese von den Probanden schneller vergessen werden als großes, technisches Equipment und das Verhalten somit eher Alltagsverhalten widerspiegelt.

Doch auch wenn die Technik weiter ausdifferenziert und optimiert wird, wird die Beobachtungsmethode dennoch weiterhin Schwächen mit sich bringen. So etwa den fehlenden oder nur teilweisen Einblick in (meta-)kognitive und motivationale Prozesse, die nur teilweise mit den Methoden der Selbstbeobachtung abgefangen werden können (siehe Kapitel 4.2). Daher ist generell ein multimodaler Zugang sinnvoll, z.B. im Rahmen einer Methodentriangulation, um die blinden Flecken (auch der anderen Forschungsmethoden) zu kompensieren (u.a. Perry et al., 2002; Patrick & Middleton, 2002). So setzen viele Forschungsprojekte die Beobachtung gemeinsam mit anderen Erhebungsverfahren ein. Dabei ist nicht in erster Linie intendiert, Daten mit Hilfe weiterer Erhebungsmethoden zu verifizieren, vielmehr können damit Informationen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Schwerpunkten geliefert werden. Dadurch kann letztendlich ein komplexeres und vollständigeres Bild des SRL von Grundschulkindern entwickelt werden.

## Literatur

- Artelt, C. (2000a). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C. (2000b). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (2/3), 72-84.
- Baumert, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21 (4), 327-354.
- Beck, G., & Scholz, G. (2012). Die Schule als Beobachtungsfeld. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (85-114), Wiesbaden: Springer VS.
- Behnken, I., & Zinnecker, J. (2001). Neue Kindheitsforschung ohne eine Perspektive der Kinder? Kommentar zum Beitrag von Mari Fölling-Albers. In M. Fölling-Albers, S. Richter, Brügelmann, H. & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung* (52-55), Seelze, 52-55.
- Boer, H. de (2012). Pädagogische Beobachtung. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (65-82). Wiesbaden: Springer VS.
- Blöte, A., Resing, W., Mader, P., & van Nort, D. (1999). Young children's organizational strategies on a same – different task: a microgenetic study and a training study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 21-43.
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4., überarbeitete Aufl. Heidelberg: Springer.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2013). *Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz, München: UVK.
- Breidenstein, G. (2012). Ethnographisches Beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (27-44), Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G. (2008). Offenen Unterricht beobachten – konzeptionelle Überlegungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 1, 110-121.

- Breuer, F., Muckel, P., Dieris, B., & Allmers, A. (2018). *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer.
- Brunstein, J. C., & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (751-759). 4., überarb. und erw. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz.
- Bryman, A. (2008). *Social Research Methods*. New York: Oxford University Press.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Hrsg.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed.) (191–226). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. Csikszentmihalyi (Hrsg.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (15–35). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dignath, C., Büttner, G. & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students acquire self-regulated learning most efficiently? A meta-analysis on interventions that aim at fostering self-regulation. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Fahrenberg, J. (2014). Ökologische Validität. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (1120), 18. Aufl., Bern: Verlag Hogrefe Verlag.
- Friebertshäuser, B. (1997). Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In B. Friebertshäuser und A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (503-534). Weinheim und München: Juventa.
- Friedrich, H. F. & Mandl, H. (2005). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.). *Handbuch Lernstrategien* (1-23), Göttingen: Hogrefe.
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (22-35), 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Huber, G. L., & Mandl, H. (Hrsg.) (1994). *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz.
- Huhn, N., Dittrich, G., Dörfler, M., & Schneider, K. (2000). Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung – am Beispiel eines Feldforschungsprojekts zum Konfliktverhalten von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung* (185-202), Weinheim und München: Juventa.
- Hülst, D. (2012). Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (116-133), 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kochinka, A. (2010). Beobachtung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (449–461), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/ Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Krappmann, L., & Oswald, H. (1995). Unsichtbarkeit durch Sichtbarkeit. Der teilnehmende Beobachter im Klassenzimmer. In I. Behnken (Hrsg.), *Kindheit und Schule: Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung* (39-50), Weinheim und München: Juventa.
- Kuhn, D. (2000). Theory of mind, metacognition, and reasoning: A life-span perspective. In K. J. Riggs & P. Mitchell (Hrsg.), *Children's reasoning and the mind* (301-326), Hove, England: Psychology Press/ Taylor & Francis.
- Laatz, W. (1993). *Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler*. Thun: Harri Deutsch.
- Landmann, M., Schmitz, B. (Hrsg.) (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Lüders, C. (2011). Teilnehmende Beobachtung. Stichwort. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung* (151-153), Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Mey, G. (2005). Forschung mit Kindern - Zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In ders. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Entwicklungspsychologie* (151-183), Köln: KSV.

- Meyer, D. & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-Regulation. *Educational Psychologist*, 37, 17-25.
- Moschner, B., Wagener, U., Anschütz, A. & Wernke, S. (2008). Kinder als Forschungssubjekte in der Lehr-Lernforschung. In: F. Hellmich (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung in der Grundschulpädagogik* (265-280). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, (759-770), Wiesbaden: Springer.
- Nentwig-Gesemann, I., & Wagner-Willi, M. (2007). Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen. In C. Wulf, & J. Zirfas (Hrsg.), *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven* (213-223), Weinheim und Basel: Beltz.
- Otto, B., Perels, F., & Schmitz, B. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In H. Reinders, H. Ditton, C. Gräsel, & B. Gniewosz (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung* (S. 33–44). Wiesbaden: Springer VS
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially Shared Regulation of Learning: A Review. *European Psychologist*, 20 (3), 190–203.
- Patrick, H., & Middleton, M. J. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37, 27-39.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In: M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (451-502), San Diego, Ca: Academic Press, 451-502.
- Reh, S. (2012a). Beobachten und aufmerksames Wahrnehmen. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (3-26), Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. (2012b). Beobachtungen aufschreiben. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (115–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S. (2012c). Mit der Videokamera beobachten. In H. de Boer & S. Reh (Hrsg.), *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen* (151–169). Wiesbaden: Springer VS.

- Rousseau, J. J. (1762/1998). *Emile oder über die Erziehung*. Stuttgart.
- Scholz, G. (2012). Teilnehmende Beobachtung. In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (116-133), 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Spörer, N., & Brunstein, J. C. (2005). Strategien der Tiefenverarbeitung und Selbstregulation als Prädiktoren von Studienzufriedenheit und Klausurleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 127-137.
- Strauss, A. (1987). *Basics of qualitative research*. Cambridge: University Press.
- Volet, S., & Vauras, M. (Hrsg.). (2013). *Interpersonal regulation of learning and motivation: Methodological advances. New perspectives on learning and instruction*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Wagener, U. (2010). Young Children and Self-Regulated Learning. A Qualitative Classroom Study. *Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion Band 34*. Oldenburg: Diz.
- Wagener, U. (2013a). Young Children's Self-Regulated Learning: What Does it Look Like in the Classroom? *Journal of Child and Youth Development*, 1 (1), 91-120.
- Wagener, U. (2013b). Young Children's Self-Regulated Learning – A Reflection on Pintrich's Model from a Microanalytic Perspective. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 12, (3) 306-322.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 99-110.
- Weinstein C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (315-327), New York: Macmillan.
- Wernke, S. (2013). *Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen- Eine empirische Untersuchung mit Kindern im Grundschulalter*. Münster: Waxmann.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D.P., & Sangster, C. (2007). Development of Metacognition and Self-Regulated Learning in Young Children: the role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 3, 433-55.

- Whitebread, D., & Pino Pasternak, D. (2013). Video analysis of self-regulated learning in social and naturalistic contexts: The case of preschool and primary school children. In S. Volet & M. Vaurus (Hrsg.), *Interpersonal Regulation of Learning and Motivation: Methodological Advances* (14-44). New York: Springer.
- Wilz, G. & Brähler, E. (1997). *Tagebücher in Therapie und Forschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. P. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (535-566), San Diego, CA: Academic Press.
- Winne, P. H. (2010). Improving Measurements of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 45(4), 267–276.
- Wulf, C., Göhlich, M., & Zirfas, J. (2001). *Grundformen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim und München: Juventa.
- Zimmerman, B. J. (2008). *Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects*. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183.

# III

## **Methodische Zugänge in der Praxis**



# **Mixed-Data-Plots in der Kindheitsforschung. Methodische Innovation oder Irrweg im partizipativen Forschen *mit* Kindern und Erwachsenen?**

*Simone Kreher, Nathalie Rothe, Julian Storck-Odabasi  
und Friederike Heinzl*

## **1 Einführung: Partizipative Quartiersbegehungen als multiperspektivische Erhebungssituationen**

Im Frühjahr des Jahres 2013 startete das Projekt KINDheitenERLEBEN<sup>1</sup> mit 12 partizipativen Quartiersbegehungen<sup>2</sup>, in denen uns Gruppen mit bis zu 8 Kindern im Alter von 5-12 Jahren durch ihre Streifräume führten. Das Forschungsinteresse bestand darin zu un-

---

<sup>1</sup> Beteiligt waren zu unterschiedlichen Projektphasen: Lara Charlet, Torsten Eckermann, Franziska Gebhard, Verena Heim, Kristin Löwenberger, Dorothee Möller, Carolin Pfannkuche, Verena Pohl, Hanna Prinz, Alexandra Retkowski, Nathalie Rothe, Julian Storck-Odabasi, Nina Welsch, Julia Zahren und Anne Zyzik sowie Friederike Heinzl und Simone Kreher als Projektleitung.

<sup>2</sup> Neben den Quartiersbegehungen wurden auch standardisierte und qualitative Interviews (mit Bildimpulsen sowie subjektiven Landkarten) eingesetzt. Der Beitrag konzentriert sich aber auf die forschungsmethodische Innovation der Mixed-Data-Plots, die im Nachgang der Quartiersbegehungen entstanden sind.

tersuchen, wie Kinder in Kassel und Fulda soziale Nahräume erleben, sie sich aneignen und für ihre Aktivitäten umnutzen.

Tabelle 1: Partizipative Quartiersbegehungen und teilnehmende Kinder im Überblick

	Fulda (N=25)	Kassel (N=18)	Gesamt (N=43)
<b>Geschlecht</b>			
Mädchen	15	9	24
Jungen	10	9	19
<b>Alter</b>			
5 bis 8 Jahre	6	4	10
9 bis 12 Jahre	16	13	29
k. A.	3	1	4
<b>Quartiere</b>			
depriviert	5	6	11
sozial-durchmisch	8	8	16
privilegiert	12	4	16

(eigene Darstellung; Erhebungszeiträume: 17.05.2013 bis 14.10.2013; 11.02.2014 bis 11.06.2014)

Durch fokussiertes Beobachten und situatives Interviewen wurde versucht, möglichst viel über kindliche Aktivitäten und sozialräumliche Handlungspraktiken/-praxen mitzuerleben und zu erfassen, um »ihre Wirklichkeitssicht« rekonstruieren zu können (Heinzel, 2012). Die Kinder entschieden dabei selbst, welche Wege sie nehmen, wohin sie mit den forschenden Studierenden gehen wollten und sie dokumentierten dies mit zahlreichen Fotos, Videos und GPS-Tracks. Dabei entstand eine Dynamik der Bewegung, die weder mit ‚unserem‘ Begriff der Quartiersbegehung noch mit dem der ‚Neighbourhood Walks‘ (Bryant, 1986) angemessen beschrieben werden kann. Die Kindergruppen bewegten sich selten durch ein „gemächliches, behagliches Gehen“ (vgl. „Schlenderforschung“ bei

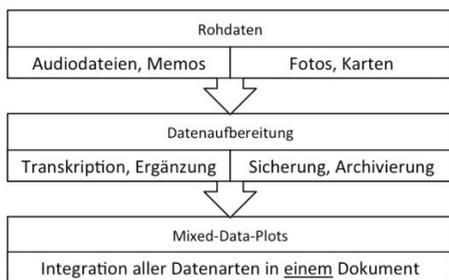
Horak, 2018, S. 47) fort und zogen uns Forscherinnen in ihrem Tempo mit, so dass es im Zuge der Bewegung zu einer lebhaften Abfolge von Interaktionsszenen an, von den Kindern angesteuerten, Hotspots<sup>3</sup> kam. Das Tempo, die schnellen Orts-, Themen und Fokuswechsel erschwerten nicht nur die Gespräche mit einzelnen oder mehreren Kindern, die mitunter mitten im Satz wegliefen, um zu fotografieren oder miteinander zu interagieren, sondern hinterließen bei den Forscherinnen neben dem Eindruck von Dynamik und raum-zeitlicher Geordnetheit immer wieder auch den der kurzzeitigen Bedrohtheit sozialer Ordnung. Dem versuchten wir bei der Dokumentation und Aufbereitung des Datenmaterials Rechnung zu tragen, indem wir Fotos, Memos, Beobachtungsprotokolle, das Audiomaterial und die GPS-Tracks chronologisch ordneten, aber auch die Momente des Anomischen nicht in der Datenaufbereitung tilgten. Im Gegenteil, ging es uns bei der Sicherung des Materials darum, möglichst viele Spuren der Erhebungssituation, vor allem aber die Interaktionen von Kindern und Forscherinnen (als Ko-Produzentinnen empirischer Daten) in ihrer Performativität zu erhalten. Die Prozesshaftigkeit der Quartiersbegehungen sollte in der sequenziellen Abfolge der archivierten Daten aufscheinen, d. h. Fotos sollten genau dort in der Materialfolge eingefügt sein, wo sie im Verlauf der Erhebung von den Kindern aufgenommen worden waren, Transkripte *den Zeitpunkt/Ort* des situativen Interviews *markieren* und Beobachtungen dort *eingehängt* werden, wo sie von Forscherinnen gemacht wurden. So erstellten wir zu jeder Quartiersbegehung einen komplexen Datenfile mit einer durchschnittli-

---

<sup>3</sup> Hotspots bezeichnen in diesem Fall Orte, an die uns die Kinder während der Begehung geführt haben.

chen Länge von 64 Seiten<sup>4</sup> und bezeichneten diese als *Mixed-Data-Plots* (MDPs). Es war uns wichtig, den Entstehungsprozess des empirischen Materials der Quartiersbegehungen nachvollziehbar und geordnet zu dokumentieren, damit auch neu hinzukommende Projektmitglieder sofort mit den Daten arbeiten beziehungsweise die Projektteams in Fulda und Kassel auch die Daten der jeweils anderen für ihre Analysen nutzen konnten. So arbeitete das gesamte Projektteam fast ein Jahr an der Erstellung der Mixed-Data-Plots, die ethnographische, visuelle sowie Text- und Geo-Daten unter Berücksichtigung projektspezifischer Besonderheiten auf eine strukturierte Weise integrieren.

Abbildung 1: *Herstellung der Mixed-Data-Plots im Überblick*



(eigene Darstellung)

Die Grundstruktur aller zwölf MDPs ist vergleichbar gestaltet: Beginnend mit formalen Angaben zu den Verfasserinnen und der Quartiersbegehung (Ort, Stadtteil, teilnehmende Kinder etc.), den verwendeten Transkriptionsregeln sowie einer Übersichtskarte mit der zurückgelegten Strecke werden die Ausgangssituation anhand

<sup>4</sup> Die Länge der einzelnen MDPs liegt zwischen 24 und 106 Seiten, was einem Gesamtumfang des aufbereiteten Datenmaterials von insgesamt 766 Seiten entspricht.

von Memos der Forscherinnen und sodann die Etappen der Begehung dargestellt. Die Memos wurden zeitnah zu den Begehungen von den teilnehmenden Forscherinnen verfasst und für die Erstellung der MDPs nachträglich in Etappen eingeteilt, die sich an den besuchten Hotspots orientierten. Zu jeder Etappe gibt es daher Memoabschnitte der beteiligten Forscherinnen, in denen sie ihre persönlichen Beobachtungen, Emotionen und Perspektiven reflektieren und die Leser\*innen auf die Art durch die Begehung führen, so dass das Erlebte für Dritte nachvollziehbar wird. Um die Begehung nicht nur mit den Augen der Forscherinnen sehen ‚zu müssen‘ und die Kinderperspektive in den Fokus rücken ‚zu können‘, fügten wir zu den Etappen passende und, wann immer möglich, von den Kindern aufgenommene Fotos ein. Memos und Fotos werden von Transkripten besonders dynamischer und dichter Kommunikationssituationen ergänzt. Insgesamt entstand also ein Datenkorpus, der sowohl die Perspektiven der teilnehmenden Kinder als auch der Forschenden enthält.

Um einen anschaulichen Eindruck vom Aufbau der Mixed-Data-Plots zu vermitteln, stellen wir im Folgenden die Logbücher zu den beiden Quartiersbegehungen dar, auf deren empirisches Material sich unsere exemplarischen Analysen später stützen werden. Beide Logbücher zeigen, welche Datenarten zu den ethnographischen Protokollen (Beobachtungsprotokolle und Memos) hinzugespielt wurden, so dass sie praktisch als Drehbuch oder Skript der Quartiersbegehung gelesen werden können.

Tabelle 2: Material des MDP 3b FD nach Etappen

Fulda, Frauenberg Nr. 3b (11.06.14), Version vom 04.05.2015					
Nr.	Etappe	Seiten	Tran- skripte	Fotos	
				Forscher- innen	Kinder
0	Vorbereitung und Ausgangssituati- on	S. 3-9	0	0	0
1	Wohnhaus von Clair <sup>5</sup> (1) bis Hund im Park (2)	S. 9-19	2	3	1
2	bis zum ersten Kletterbaum (3)	S. 19-34	3	1	1
3	bis zum Spielplatz Frauenberg (4)	S. 34-43	3	1	1
4 <sup>6</sup>	bis Hecke mit den 1000 Wegen (5)	S. 43-54	3	1	1
5	bis zum zweiten Kletterbaum (6)	S. 54-71	4	1	0
6	bis Spielplatz im Schlossgarten (7)	S. 71-85	4	3	2
7	bis Trampolins im Labyrinth (8)	S. 85-89	1	2	0
8	bis Clairs Wohnhaus	S. 89-102	5	8	3

Tabelle 3: Material des MDP 1b KS nach Etappen

Kassel, Wehlheiden Nr. 1b (14.10.2013), Version vom 15.04.2014					
Nr.	Etappe	Seiten	Tran- skripte	Fotos	
				Forscher- innen	Kinder
0	Ausgangssituation	S. 4	0	0	0
1	Vorplatz Auefeldschule bis Klei- derspender (enthält 1)	S. 4-26	1	0	0
2	bis Eis-sport-halle/Fanshop (2)	S. 26-30	0	0	1
3	bis Außentreppe Eis-sport-halle (3)	S. 30-33	0	0	1
4	bis Motorrad (4)	S. 33-39	1	0	1
5 <sup>7</sup>	bis Aue (Bach) (5)	S. 39-46	0	2	3
6	bis Brücke (6)	S. 46-57	1	0	1
7	bis Außentreppe	S. 57-60	0	1	1
8	bis Kleiderspender	S. 60-62	0	0	1
9	bis Schulhof Auefeldschule	S. 62-82	1	1	0

(eigene Darstellung; in Anlehnung an Möller, 2015<sup>8</sup>)

<sup>5</sup> Alle Namen der am Projekt beteiligten Kinder wurden maskiert.

<sup>6</sup> Aus Etappe 4 stammt das Material für das erste Analysebeispiel.

<sup>7</sup> Aus den Etappen 5 und 6 stammt das Material für das zweite Analysebeispiel.

Forschungsmethodologische Entscheidungen des Projektteams, kommunizierte Erinnerungssplitter aus den Begehungen und individuelle Sinnsetzungen der Forscherinnen im Prozess der Datenaufbereitung leiteten sowohl die Auswahl der zu transkribierenden Sequenzen als auch der einzufügenden Bilder oder Memos an. Pragmatisch entschieden sich die Forscherinnen dazu, in jedem Fall die ersten zehn Minuten (initiale Anfangsinteraktion) sowie die Abschlussequenz der Begehung zu transkribieren. Darüber hinaus wählten sie Stellen zu besonders dichten Situationen an den jeweils angesteuerten Orten und der dort emergenten Themen aus, die später facettenreiche Analysen der sequenziell geordneten, aber in sich sehr heterogenen Datenbasis ermöglichen sollten. Forschungsmethodisch dürfen die Mixed-Data-Plots in Anlehnung an Wolff weder als „Datencontainer“, noch ausschließlich als Repräsentationen von etwas anderem (etwa einer stattgefundenen Interaktionssituation) gesehen werden. Sie müssen vielmehr „als *eigenständige methodische und situativ eingebettete Leistungen* ihrer Verfasser [bei der Rezeption, auch ihrer Leserinnen und Nutzerinnen; die Verf.]“ verstanden werden (Wolff, 2000, S. 504) und erfordern in der Analyse eine dementsprechende spezifische Zugangsweise. Sie sind als methodisch hergestellte Artefakte oder kompositorische Leistungen der Mitglieder des Projektteams zu begreifen, die so auch ihren Forschungsgegenstand (*trans-*)formieren und die Möglichkeiten

---

<sup>8</sup> Im Rahmen ihrer Projektarbeit „Mixed-Data-Plots – innovative Datenbasis zu den Quartiersbegehungen im Projekt *KINDheitenERLEBEN*“ (2015) erstellte Dorothee Möller umfassende Übersichten zum Aufbau und Inhalt aller MDPs.

der Theoriebildung auf je spezifische Weisen eröffnen oder verschließen (Kreher & Möller, 2016).

Prinzipiell stellt die Erwachsenenorientiertheit eine Herausforderung beim Forschen mit Kindern dar. Diese Fokussierung auf die Perspektive der Erwachsenen und deren normativen Vorstellungen beeinflussen auch qualitative Forschungsvorhaben mit Kindern von der Datenerhebung über die Datenaufbereitung bis hin zu den interpretativen Analysen. Um sie zurückzudrängen, versuchen Forscherinnen und Forscher sich in ihrer Feldarbeit zumeist etwas von den Normen einer Kommunikation unter Erwachsenen zu lösen, sich ganz bewusst auf die Interaktion mit den Kindern einzulassen und sich temporär von den Regeln der Erwachsenenwelt zu befreien. Sie versuchen den beteiligten Kindern mehr Freiraum zu geben, sich als Kinder mit ihren Ausdrucksformen artikulieren (Heinzel, 2012, S. 26ff.) zu dürfen, als das gemeinhin in der Alltagspraxis mit ihren generationalen Arrangements der Fall ist. Ob und inwiefern uns diese Forschungshaltung geglückt ist, von welcher Qualität die kollektiv erzeugte Datenbasis ist und welche Erkenntnismöglichkeiten sich uns eröffneten, soll exemplarisch am Beispiel zweier Situationen aus den Quartiersbegehungen dargestellt werden. Chancen und Restriktionen der Analyse unserer Mixed-Data-Plots dokumentieren sich dabei gleichsam auf engstem Raum.

## 2 **Ergebnissplitter und methodische Erfahrungen aus der Analysearbeit zu den Mixed-Data-Plots**

### 2.1 *„Der Weg der 1000 Gänge“ oder „die Hecke mit den 1000 Wegen“: Kinderparadies vs. Erwachsenenlabyrinth?*

Bei diesem Hotspot handelt es sich um ein Gebüsch, hinter dem sich verschiedene Trampelpfade und von Sträuchern gebildete gewölbeartige Räume verbergen, die offenbar in ein weitläufigeres Vegetationsareal eingebettet sind. Zu diesem Hotspot finden sich im Mixed-Data-Plot Memoaufzeichnungen, Fotos und Transkriptpassagen, aus denen nachfolgend eine Auswahl dargestellt sei:

Memoaufzeichnung Forscherin 1 (F1):

„Die nächste Station war die Hecke mit den 1000 Wegen [...]. Es waren richtige Trampelpfade dort und davon ziemlich viele. Es gab sogar eine Kreuzung, an der ich auf Moria wartete, damit sie sich nicht verlor. Die Hecke war zuweilen ziemlich dornig und man konnte mit den Haaren hängen bleiben.“ (MDP 3b FD, S. 43 / Zeile 9; 22-24)

Memoaufzeichnung Forscherin 2 (F2):

„Als ich vor der sehr dichten Hecke stand, konnte ich mir kaum vorstellen dort hineinzukriechen. Die Mädchen bestanden jedoch darauf, also nahm ich meinen hinderlichen Rucksack ab und ging gebückt ins Gebüsch. Einigermaßen deplatziert und orientierungslos sah ich mich um. Ich erkannte Trampelpfade, Wege und sogar kleine Lichtungen. Von den Mädchen keine Spur, diese waren wie die Hasen in verschiedenen Richtungen davongelaufen. Ich wurde mir meiner leichten Klaustrophobie bewusst und rief nach Hilfe. Ebba

erbarmte sich und führte mich durch das Kinderparadies.“  
(MDP 3b FD, S. 44/Zeile 7-13)

Foto 1: Hecke von außen



Foto 2: Hecke von innen



(MDP 3b FD, S. 44 [fotografiert von Lotta], S. 45 [fotografiert von F1])

Transkriptausschnitt (MDP 3b FD, S. 48/Zeile 12-24):

E: Hier kann man eine Angstprüfung machen.

F2: Ehrlich? Und wie soll die gehen?

E: Hier hat man hier Angst im Dunkeln.

F2: Warst du hier schon Mal im Dunkeln?

E: ( )

F2: Ah! Es regnet mich an. ((nachdem die Mädchen mich erschreckt haben))

F2: Das ist ja ein Abenteuer hier! (10)

E: Der Weg der 1000 Gänge. Ich kenn mich gar nicht mehr aus.

F2: Oh Entschuldigung - ich bin ein bisschen größer als ihr ((offenbar bin ich über eines der Mädchen gestolpert))

E: Und wie alt bist du?

F2: Ich bin 33 Jahre alt.

E: Ganz schön alt.

Im direkten Vergleich der Materialsorten wird ersichtlich, dass sie für sich allein genommen niemals dieselbe Informationsfülle liefern könnten wie dies durch ihre Kombination möglich wird. Die Fotos zeigen eine Hecke und Kinder im Grünen, die einen Trampelpfad entlanglaufen, von den erwachsenen Begleiterinnen ist nichts zu sehen. Memopassagen geben uns Auskunft über die widersprüchlichen Gefühle der Erheberinnen, beispielsweise eine „leichte Klaustrophobie“ oder die Sorge um die Orientierung teilnehmender Kinder („damit sie sich nicht verliert“). Über die Handlungsperspektive der Kinder dagegen erfahren wir aus diesen Feldnotizen wenig. Das Transkript wiederum liefert uns eine Unterhaltung zwischen einem Kind und einer Erwachsenen, womit wir uns der Kindersicht auf die „Hecke“ zwar nähern können, ohne die dazugehörigen Fotos und kontextuierenden Situationsbeschreibungen blieben die zu gewinnenden Erkenntnisse aber wohl außerordentlich unvollständig. Erst die Kombination der Materialtypen ermöglicht die folgenden Lesarten:

Im Rahmen der partizipativen Stadtteilbegehungen in Fulda, kam die Gruppe von Kindern und Forscherinnen zu einem Gebüsch, das von einem Kind als „Der Weg der 1000 Gänge“ und durch eine Erwachsene als „Hecke mit den 1000 Wegen“ bezeichnet wurde. Auf Drängen der Kinder, die hier im wahrsten Sinne des Wortes *Raummachen*, folgen die Forscherinnen ihnen in bzw. hinter das Gebüsch, wobei bei den Erwachsenen ambivalente Gefühlslagen aufkommen. Während die eine sich darum sorgt, dass ein Mädchen die Orientierung verlieren könnte, fühlt sich die andere vor einer

Mutprobe oder „Angstprüfung“, wie es eines der Kinder nennt, „deplatziert und orientierungslos“.

In dieser Erhebungssituation geben die Mädchen den Ton an, was durch ihren Gänsemarsch über den Trampelpfad auf dem zweiten Bild ersichtlich wird. Die Erwachsenen folgen den Kindern und werden so in eine ihnen unbekannte Welt eingeführt. Die Mut-/Angstprobe ‚bestehend‘, eröffnen die Kinder den Erwachsenen den Zugang in eine andere Welt. So formuliert die zweite Forscherin: „Als ich vor der sehr dichten Hecke stand, konnte ich mir kaum vorstellen dort hineinzukriechen.“ Das Gebüsch stellt für sie weniger einen Eingang, sondern vielmehr einen Wall, fast schon eine unüberwindbare Grenze dar. Ihre Kollegin bringt die Erwachsenenperspektive auf den Punkt, wenn sie schreibt: „Die Hecke war zuweilen ziemlich dornig und man konnte mit den Haaren hängen bleiben“. „Der Weg der 1000 Gänge“ mag für Kinder ein paradiesischer Ort sein, gerade weil er Erwachsene in der Regel ausschließt oder für sie überhaupt erst durch die Unterstützung der Kinder als Raum zugänglich wird – und dies, obgleich die Hecke von Garten- und Landschaftsgestaltern als umrandende Einfassung oder Sichtschutz absichtsvoll gestaltet erscheint (in der Regel Erwachsene).

Eine solche Darstellung wird erst unter Einbezug aller Materialtypen nachvollziehbar. Aus dem Transkriptausschnitt ergibt sich die Einsicht, dass das situative Interviewen im Zuge der Quartiersbegehungen an verschiedensten Stellen zu generationalen Missverständnissen und Abgrenzungsprozessen führt. So spricht das Mädchen davon, dass man „hier Angst im Dunkeln“ habe, woraufhin die Forscherin sich erkundigt, ob sie denn schon einmal „im Dunkeln“ an diesem Ort gewesen sei. Vielleicht war mit dem „Dunk-

len“ jedoch die Lichtknappheit im Gebüsch gemeint und nicht die Tageszeit. Des Weiteren stolpert die erwachsene Begleiterin – möglicherweise, weil sie in ihrer Blickhöhe die Kinder übersehen hat – über eines der Kinder und sagt daraufhin „Entschuldigung – ich bin ein bisschen größer als ihr“. Diese Feststellung führt zur Frage „Und wie alt bist du?“. Dieser Anschluss verweist vermutlich darauf, dass das Kind den Größenunterschied mit dem Altersunterschied in Verbindung bringt im Sinne eines *Markers der generationalen Differenz*.

Die Komposition der Mixed-Data-Plots, die verschiedene Materialarten zu bestimmten Interaktionssituationen zusammenführt, eröffnet zum einen die Möglichkeit, die empirischen Daten explizit auf die Kinderperspektive zu befragen, indem kinderkulturelle Handlungspraktiken und als kindtypisch eingeschätzte Ausdrucksweisen in den Fokus der Aufmerksamkeit genommen werden. So können einzelne Kinder über den Verlauf der gesamten Quartiersbegehung hinweg ‚verfolgt‘ werden und ihre Handlungs- und Kommunikationsbeiträge zu verdichteten Portraits als interessante Form der Ergebnisdarstellung, welche die Perspektive der Kinder hervorhebt, genutzt werden. Zum anderen ergibt sich aus der Materialverschränkung systematisch die Möglichkeit der Kontrastierung von Erwachsenen- und Kinderperspektiven, wobei erstere jedoch als Konstruktion erster Ordnung vorliegen (Memos, Feldnotizen) und letztere aus Transkriptpassagen, den von den Kindern aufgenommenen Fotos sowie den von ihnen gewählten Wegen als Konstruktion zweiter Ordnung zu rekonstruieren ist.

## 2.2 *„Spielerische“ Provokationen von Kindern aushalten – Infragestellen der generationalen und pädagogischen Ordnungen*

Auch der zweite Materialauszug führt uns in eine Art Landschaftspark, genauer gesagt in eine Aue mit Wiesen, einem Flüsschen und einem lichten Baumbestand und damit an einen Ort, der sich trotz seiner Gepflegtheit offen für verschiedene Nutzungen darbietet. Aus der Erwachsenenperspektive vor allem ein romantisch-erholsamer Ort, aus der Perspektive der Kindergruppe hingegen eine Landschaft, die sich für vielfältige Aktivitäten eignet – auch solche, die deutlich im Kontrast zur Idylle stehen.

Memoaufzeichnung Forscherin 3 (F3):

„Nun atme ich erst einmal durch und freue mich auf die schöne Parkanlage. Peter hat zu Beginn der Begehung davon gesprochen, gern mit seinen Eltern im Habichtswald zu wandern und ich hoffe nun wird die Begehung für uns alle lockerer und lustiger. [ ... ] Peter, Mike und Nadine gehen vom Weg ab auf die Wiese und nähern sich dem Fluss. Peter möchte schwimmen. Die anderen beiden gehen bis an den Rand der Wiese und schauen sich den Bach genau an. Peter beginnt, sich auszuziehen. Zuerst wirft er seinen Rucksack ins Gras, dann zieht er seine Jacke aus [ ... ] Er möchte ganz offensichtlich F4 und mich provozieren, denn er fokussiert uns während er sich ganz langsam entkleidet und macht eine richtige Show draus. Ich versuche ruhig zu bleiben, aber als er nur noch im Unterhemd dasteht, kann ich nicht mehr zusehen und bitte ihn, sich wieder anzuziehen [ ... ] Ich hab meine Mutprobe nicht bestanden und merke, dass Peter sich über meine Reaktion freut. Ich bin langsam echt verärgert, schlu-

cke den Ärger aber runter und frage die Kinder, ob sie Steinen hüpfen lassen können. Mike und Nadine antworten gar nicht, sondern probieren es gleich mit auf der Wiese liegenden Steinen aus.“ (MDP 1b KS, S. 40 f./Zeile 3 bis 8; 10 bis 3).

Memoaufzeichnung Forscherin 4 (F4):

„Peter will im Wasser schwimmen und gibt laut kund, dass er auch nur in Unterhose schwimmen würde – demonstrativ fängt er damit an, sich zu entkleiden. Er ist in seinem Verhalten sehr auf F3 fixiert und wartet unter dem Gelächter der anderen Jungs auf eine Reaktion. [ ... ] Ich überlege mir erneut in dieser Begehung, wie das Verhältnis von uns bzw. von mir zu den Kindern sein sollte und ab wann man eingreifen sollte. Ich hätte Peter weitermachen lassen und darauf gehofft, dass er von selbst an den Punkt gekommen wäre, an dem er merkt, dass er von mir keine Einschränkung erfährt und er für sich selbst entscheiden muss, ob er in den dreckigen, kalten Fluss springt – nur um es durchzuziehen – oder ob er von selbst eine andere Handlungsalternative auswählt.“ (MDP 1b KS, S. 44/Zeile 1 bis 11)

Sehen wir uns die Aufschichtung der Themen in den Aufzeichnungen an, so verweist die als provozierend eingeschätzte Badeabsicht (Baden im Oktober), verbunden mit der Thematik der Nacktheit in der Öffentlichkeit und die Wertung als Mutprobe auf Handlungsprobleme der Forscherinnen, denen eine der Beobachterinnen über das Setzen eines neuen Themas – Steine springen lassen – zu entfliehen versucht. Die Steine so zu werfen, dass sie mehrmals wieder aus dem Wasser herausspringen, setzt viel Geschicklichkeit voraus und gelingt offenbar niemandem aus der Gruppe, die sich

alsbald einem Schwan<sup>9</sup> zuwendet, auf den Peter im Sinne einer Jagdbeute deutet. Damit bietet sich den Jungen die Möglichkeit, das Gespräch auf ihre Waffen (sie sprechen über Druckluftpistolen aus Plastik und Metall) zu lenken, was die Forscherin 3 mit Unbehagen registriert.

Fortsetzung der Memoaufzeichnung Forscherin 4:

„Peter holt aus seinem Rucksack eine kleine schwarze Plastikpistole und fängt damit an mit Norbert und Mike, ‚sich abschießen‘ zu spielen und über die Wiese zu laufen und zu rufen. Es ist eine sehr dynamische Szene, die Kinder fassen sich immer wieder gegenseitig an, stellen sich Beine und raufen regelrecht. Peter erhebt seinen Arm und zielt mit der Pistole direkt auf F3 und ich bin erschrocken von dem Ausdruck in Peters Augen und bin mir nicht sicher, wie viel Spaß und Witz in dieser Situation noch vorhanden ist.“ (MDP 1b KS, S. 44/Zeile 22 bis 28)

Foto 3: Rangelei im Auepark



Foto 4: Pistole



(beide Aufnahmen: F4, [MDP 1b KS, S.43 und 45])

---

<sup>9</sup> Der Schwan wird hier nicht als elegantes und wehrhaftes Fabelwesen wahrgenommen, sondern als Beutetier.

Bei der Betrachtung der beiden Fotos, die hier nebeneinander abgebildet sind, nehmen wir zunächst unterschiedliche Positionierungen wahr. Während im ersten Bild mehrere Jungen in eine Rangelei um eine Spielzeugpistole verwickelt sind und sich gegenseitig berühren, wobei die Szene spielerisch-dynamisch wirkt, fast wie eine Actionszene aus einem Film, stehen sich im zweiten Foto ein Kind und eine Erwachsene von Angesicht zu Angesicht gegenüber. Dabei nimmt Peter eine drohende Haltung ein. Im Transkript zu dieser Szene dokumentiert sich, wie in wenigen Redezügen aus einem kämpferischen Spiel diskursiver Ernst geworden ist und damit eine Situation, die sich nur schwer auflösen lässt:

Transkriptauszug (MDP 1b KS, S. 52, Zeile 1-26):

M: (unv.) da kannst du mir gegen nen Kopf schießen

D: >Ich male Peter kurz an<- ((genervt)) hier kannst du Peter mit anmaln

P: Wenn du die noch e:i:n:m:a:l benutzt  
((lachen - schrilles Schreien))

D: Das sieht man au- auf de Braun ganz schön 10

N: Die gehn jetzt weg oder?

P: Eh ja wenn wir hier keine Tiere h:a:b:e:n ((genervt))  
((lachen))

F3: Wenn du mich triffst liegst du da drin

P: (.) Ja

F3: Kei- kein Spaß  
((lachen))

F3: Nein

P: Ich will (.) eh Norbert

N: Gib mir ma kurz des Ding

P: Ab ins Wasser damit am besten hole-

F3: Habt ihr noch ne Idee wo wir jetzt >>noch hingehn sollen<<

Die an alle gerichtete Frage der einen Forscherin, nach einem weiteren Ziel für die Fortsetzung der Quartiersbegehung wirkt fast schon resignativ. Aus dem Memo der anderen Forscherin nehmen wir nicht nur den Nachhall dieser Szene wahr<sup>10</sup>, sondern wir erfahren aus dem Memo auch, dass die Jungen weiter schreiend auf der Wiese herumlaufen, einander verfolgen, sich Beine stellen und raufen – so als „hätten die Kinder keine Lust weiterzugehen“ (MDP 1b KS, 46/Zeile 3 bis 11). Wenige Augenblicke später nimmt Norbert das Thema „Waffen“ wieder auf und schlägt vor, doch zu ihm nach Hause zu gehen, um dort seine Waffensammlung zu besichtigen (vgl. Transkript MDP 1b KS, S. 54/ Zeile 9-35).

Bereits zu Beginn dieser Quartiersbegehung scheint die Stimmung nicht so unbeschwert zu sein, wie von der Projektgruppe erhofft. Eine Forscherin beschreibt die „Kennlernsituation“ mit den Kindern in ihrem Memo dazu wie folgt:

„[...] In mir macht sich ein mulmiges Gefühl breit, denn ich hab die Befürchtung, dass diese Begehung vielleicht auch nicht so wird wie ich sie mir vorstelle. Ich versuche die Kinder dennoch immer weiter zu motivieren. Das stellt sich aber als schwierig heraus, da sie untereinander auch nicht aufeinander eingehen. [...]“ (MDP 1b KS, S. 5).

---

<sup>10</sup> „Während wir ein bisschen verloren herumstehen, kommt erneut die Diskussion oder vielmehr Ratlosigkeit auf, wo wir als nächstes hingehen wollen.“ (MDP 1b KS, S. S.45/ Zeile 3 bis 5)

Die Jungen erscheinen den Erwachsenen als Provokateure, die die Grenzen im öffentlichen Raum austesten. Derartige Szenen und Wortwechsel finden sich immer wieder in den Materialien zu dieser Quartiersbegehung. Erst als sich die Gruppe auf den Rückweg begibt, fällt die Anspannung aller Beteiligten etwas ab.

Auch beim zweiten Beispiel wird der Facettenreichtum der möglichen Analysen erst in der Einbeziehung der unterschiedlichen Materialarten und Wahrnehmungsperspektiven deutlich, die es nicht nur ermöglichen die kommunikativen Ausdrucksformen der Kinder zu untersuchen, sondern auch ihre Handlungspraktiken. In der aktuellen wissenschaftlichen Literatur zum Draußenspiel finden sich Positionen, die davon ausgehen, dass Eltern und andere Betreuungspersonen den Kindern altersgerechte zeitliche und räumliche Grenzen für das Spielen im Freien vorgeben würden, mit dem Wissen, dass sich diese Grenzen mit dem Älterwerden der Kinder verschieben und Grenzüberschreitungen durchaus damit verbunden werden. Eltern und Betreuenden wird empfohlen, nicht regulierend in das Spiel als Mitspieler, Anregungsgeber oder Streitschlichter einzugreifen (vgl. Richard-Elsner, 2017, S. 24). Da die Forscherinnen jedoch weder als Eltern noch als offizielle Betreuungspersonen agierten und die Quartiersbegehungen als *Forschungssituationen mit Kindern* und nicht als *Draußenspiel* gerahmt waren, erlebten sie ihre Rolle als hochgradig ambivalent: „Eigentlich wirke ich nur noch begrenzend auf die Kinder ein, weil ich an der großen und vor allem viel befahrenden Straße Sorge um die Kinder habe und mir meiner Aufsichtspflicht [möglicherweise auch als angehende Grundschullehrerin oder Pädagogin; die Verf.] verstärkt bewusst werde“ (MDP 1b KS S. 62/Zeile 1-3), notierte sich eine Kasseler

Forscherin. Kontrastierend dazu reflektiert eine Fuldaer Forscherin die Interaktion mit den Kindern in ihrem Memo als entspannt:

„Wir sind beide ohne große Bedenken, es könnte ‚etwas‘ passieren, mit den Kindern umgegangen. Dadurch wurde eine ungezwungene Begehung möglich, die den Kindern wie ein „Kindergeburtstag“ erschien“ (MDP 3b FD S. 103/Zeile 6-8).

In den Quartiersbegehungen und damit im gemeinsamen Handeln scheinen Nuancen – ein Hauch von Anomie oder ein kurzes Moment einer Gelegenheitsstruktur – darüber zu ‚entscheiden‘, wie sich die Situation weiterentwickeln wird, welche ‚Themen‘ von wem ein- oder durchgebracht werden können, wer also tatsächlich Raummachen kann oder welche generationalen Abgrenzungs- und Verständigungsprozesse letztlich realisiert werden können.

Die kompetente Gefügigkeit der Kinder (Bühler-Niederberger, 2014, S. 345), die eine hohe Sensibilität für die Rahmung der Situation mitbrachten und auf subtile Weise wahrgenommen haben, inwiefern sie ihr Gegenüber als zugetane Erwachsene, als oder als studentische Aufsichtsführende zu begreifen und zu adressieren hatten, durchzieht die MDPs in ihrer Gesamtheit und eröffnet damit sehr wohl Chancen für die Analyse der Beiträge der Kinder aber eben besonders gut in Relation zu denen der Erwachsenen.

### 3 Empirische Befunde und methodische Erfahrungen in der Zusammenschau

#### 3.1 *Partizipative Quartiersbegehungen als ‚differenzielle Zeitgenossenschaft‘ in der gemeinsamen Aneignung öffentlicher Räume*

Gerade im Alter zwischen 10 und 14 Jahren, die auch in unseren Gruppen stark vertreten sind (siehe Tab. 1), empfinden unbestimmte oder funktional nicht eindeutig bestimmte Orte als sehr attraktiv (Steinecke et al., 2016), da diese ein hohes Potenzial an Gestaltungsspielräumen aufweisen, welche die Kinder vor allem nutzen, um sich zu treffen und sich auf ihre Weise zu zeigen. So wird ein Vorplatz eines Supermarktes, eine Hecke oder eine Auenlandschaft schnell zu einem Schauplatz eines Spiels mit gegenseitigen Erwartungen – nicht allein unter den Kindern, sondern vor allem in der Interaktion mit Erwachsenen, die die Umnutzungen und Aneignungsprozesse der öffentlichen Räume zunächst als irritierend empfinden, was sowohl zu generationalen Missverständnissen als auch zu generationalen Verständigungen führt. Insbesondere die Situation mit bzw. in der Hecke verdeutlicht, dass Erwachsene und Kinder unterschiedliche Vorstellungen in Bezug auf die Nutzung und Gestaltung öffentlicher Räume haben (Steinicke et al., 2016; Muri & Friedrich, 2009), da die Forscherin die Enge und die Dornen wahrnimmt, wohingegen die Mädchen sie sich als *Abenteuerort* aneignen. Ohne (und teilweise auch in) Begleitung von Kindern besitzen Erwachsene noch deutlich höhere Hemmschwellen in eine Hecke zu kriechen, zuzusehen, wie sich ein Junge in einem öffentlichen Park entkleidet, um in ein nicht badetaugliches Gewässer zu

gehen oder einem spielerischen ‚Schusswechsel‘ zuzusehen. Im Nachhinein können die partizipativen Quartiersbegehungen als Forschungssituationen begriffen werden, die die differenzielle Zeitgenossenschaft von Kindern und Erwachsenen (Hengst, 2017, S. 108) nicht nur speziell rahmen, sondern mit den beteiligten Kindern und forschenden Studierenden für ein paar Stunden ‚auf die Spitze treiben‘.

### 3.2 *Mixed-Data-Plots als Dokumente der ‚temporären Zeitgenossenschaft‘ im Forschungsprozess*

Forschungsmethodisch haben wir uns in den bisherigen Analysen immer wieder mit der Frage auseinandergesetzt, ob es uns gelungen ist, mit Kindern und nicht nur über Kinder zu forschen und inwiefern wir dies auf materialer Grundlage deutlich machen können.

Gerade die sequentielle Anordnung von Dokumenten der Forscherinnen und der Kinder in den Mixed-Data-Plots zeigt, dass sie über den Anspruch einer bloßen Nachvollziehbarkeit der Herstellung und Aufbereitung der Datenbasis hinausreichen, indem sie eine an die jeweilige Interaktionssituation anknüpfende Analyse der kinderkulturellen Praktiken und des subjektiven Empfindens der Forscherinnen auf eine innovative Weise ermöglichen.

Da es für die situativen Interviews während der Quartiersbegehungen keinen Leitfaden gegeben hat, folgen die Themen sowohl den Relevanzsystemen der Kinder als auch der Forschenden. In den Memos, Transkripten und Bildern bieten sich uns die als kindtypisch eingeschätzten Handlungs- und Kommunikationsweisen als empirisch reichhaltige Daten dar, die in den MDPs verknüpft und

mit vielfältigen Kontextdaten versehen, leicht für in die Tiefe gehende Analysen erschlossen werden können. Die Chance der unmittelbaren Gegenüberstellung der Kinder- und Forscherinnenperspektive<sup>11</sup> eröffnet uns Forscherinnen die Möglichkeit, uns (der Normativität) unserer Erwachsenenperspektive in einer Art bewusst zu werden, die ohne die von den Kindern selbst erzeugten empirischen Materialien nicht hätte realisiert werden können. Dieses Bewusstwerden der Erwachsenenperspektive erleichtert uns die Annäherung, das Erschließen und das Verstehen des Handelns der Kinder als Gegenüber in den Quartiersbegehungen und damit als „vergleichbare, aber mit unterschiedlichen Kompetenzen ausgestattete Forschungssubjekte“ über den gesamten Prozess hinweg (Hülst, 2012, S. 66).

Was im Projekt selbst noch nicht umgesetzt wurde, ist die unmittelbare Einbeziehung der Kinder in den Analyseprozess. Die Möglichkeiten dafür liegen auf der Hand: Im Nachhinein hätten wir die Kinder ohne weiteres an der Auswahl der Bilder teilhaben lassen, sie eigene (talking) fieldnotes in Diktiergeräte sprechen lassen oder sie zu Interpretationssitzungen einladen können. Was die Beteiligung der Kinder am Analyseprozess angeht, haben wir in unserem Projekt keine entscheidenden Fortschritte machen können, was auch in der pilotartigen Konzeption des Projektes begründet war.

---

<sup>11</sup> Infolge der ‚Doppelungen‘ innerhalb der Materialien erhält man zwar eine umfassende Beschreibung aus verschiedenen Perspektiven, was einerseits sehr bereichernd ist, andererseits die Arbeit mit den MDPs auch sehr zeitintensiv macht.

### 3.3 *Brüche, Lücken und Irritationen als Erkenntnisquellen bei der Analyse von Mixed-Data-Plots*

Trotz des Umfangs der einzelnen Mixed-Data-Plots erscheinen sie bei speziellen thematischen Fragestellungen immer noch lückenhaft, was sich beispielweise in der Auswahl der integrierten Bilder zeigen lässt: Insgesamt wurden in den zwölf Quartiersbegehungen über 1000 Digitalfotos gemacht. Von ihnen wurden dann 196 in die MDPs aufgenommen, hauptsächlich solche, die Kinder fotografiert hatten. Zu den Interaktionssituationen an den Hotspots gibt es also nicht nur einen Überschuss an Memos und Transkripten, sondern auch weitaus mehr Bilder als in den MDPs Platz fanden, zum Teil auch von den Kindern eigenproduzierte Videos<sup>12</sup>. Es lässt sich also eine ‚Materiallücke‘ feststellen, die sich aus der Unmöglichkeit alle Erhebungsdaten oder Perspektiven abzubilden ergibt.

Darüber hinaus zeigte sich jedoch in der konkreten Analyse- und Rekonstruktionsarbeit eine irritierende Produktivität vermeintlicher Fehlstellen, von Brüchen oder Lücken in der Datenbasis, die als ‚Verständnislücken‘ betrachtet werden können. Beiträge der Kinder, die wir während der partizipativen Quartiersbegehungen als Forscherinnen in der Situation selbst nicht wahrgenommen haben und die wir auch im ersten Zugang zum empirischen Material übersehen und/oder noch übergangen hatten, ließen sich erst in der eingehenden Beschäftigung mit den Mixed-Data-Plots rekonstruieren. Gerade aus der Gegenüberstellung unterschiedlicher Materialsorten, beispielsweise Memoaufzeichnung und Transkription, ergaben

---

<sup>12</sup> Erste Analysen der Videos hat Verena Heim im Rahmen ihrer Masterarbeit „Zur sozialen Praxis der Geschlechterdifferenzierung bei der Konstitution und Aneignung städtischer Räume durch Kinder“ (2017) realisiert.

sich immer wieder neue Perspektiven. Notwendig dafür war jeweils die „Auflockerung methodologischer Postulate“: zum Einen die Zurücknahme restriktiver Auslegungen der methodischen Verfahrensregeln bei sequentiellen Analysen und zum Anderen die Infragestellung von „erwachsenenzentrierten Kommunikationsgewohnheiten und Normalitätsunterstellungen“ bei der Interpretation empirischer Daten (Hülst, 2012, S. 52; 65). Beide Lockerungen sind sowohl in den partizipativen Quartiersbegehungen als auch in den Mixed-Data-Plots angelegt und stellten die Macht der Forschenden immer wieder in Frage. Aus den Irritationen eröffneten sich dann Chancen für andere, die Beiträge der Kinder (und Erwachsenen in ihrer Relationalität) stärker akzeptierenden Interpretationen: Die beteiligten Kinder kommentierten und deuteten ihre Eigenproduktionen in den Quartiersbegehungen fortlaufend. Spuren solcher Deutungen und Kommentare (Hülst, 2012, S. 67) finden sich in den Mixed-Data-Plots in größerem Umfang als in „sortenreinen“ Datenbasen. So betitelten die Kinder ihre Fotos mitunter selbst, moderierten die performativen Einlagen ad hoc oder erläuterten ihr Tun bzw. das Gruppengeschehen simultan, was in Audio- oder Bilddateien registriert, in Transkripten oder Memos rekonstruierend konserviert (Bergmann, 1985) und später in die MDPs eingefügt wurde. Aus den Mixed-Data-Plots lassen sich so generationale Arrangements und Missverständnisse, eigenständige Formen des Raummachens und der Verkörperung kinderkultureller Praktiken sowie vielfältige Varianten der als kindertypisch angesehenen Symbolisierungen en Detail rekonstruieren. Es eröffnen sich so forschungspraktisch Chancen für ein tieferes, wissenschaftliches Verstehen von Kindern.

#### **4 Quartiersbegehungen und Mixed-Data-Plots – Erweiterung unserer Forschungsrepertoires**

Heinz Hengst formuliert in seinem Text „Das Leben der Anderen. Erwachsenenheit und soziologische Kindheitsforschung“, dass die „binäre Opposition von Kindern und Erwachsenen, von Kindheit und Erwachsenenheit unhaltbar geworden [sei; die Verf.], dass die Differenzen differenzierend zu analysieren [seien; die Verf.]“ (2017, S. 107). Dieser Position folgend, wäre unsere Projektgruppe geraume Zeit auf einem Irrweg gewesen, da der Fokus im Projekt gerade darin bestand, die Perspektive der Kinder herauszuarbeiten und ihre Beiträge besonders zur Geltung kommen zu lassen. Zugleich hätte sie jedoch mit ihrer empirischen Erhebungs- und Analysearbeit einiges von dem umgesetzt, was Hengst theoretisch mit seiner Entdifferenzierungsthese (2017, S. 107) oder der Relativierung des Kindheitskontextes für die Erfahrungskonstitution (2017, S. 108) skizziert und in der Bezugnahme auf Blatterer (2007) als historischen Wandel von Kindheit und Erwachsenenheit an der Schnittstelle sozialer Prozesse im Makrobereich oder subjektiver Orientierungen und Praktiken im Mikrobereich, die ihre normative Produktivität im Alltag entfalten, akzentuiert (2017, S. 115). Die drei folgenden Punkte sollen das zusammenfassend belegen:

1. Unsere Quartiersbegehungen als partizipative und medial unterstützte Erhebungsverfahren in sich waren inspiriert sowohl von der Allgegenwärtigkeit digitaler Medien als auch von ihrer leichten Verfügbarkeit für die empirische Kindheitsforschung. Digitale Kameras wurden von Kindern und Forscherinnen im Sinne von Trial and Error für Fotos

und Videos, die ersten Modelle Wearables zum GPS-Tracking genutzt. Anfangs gingen wir in den dynamischen Interaktionssituationen mit viel ansteckender Euphorie zu Werke und weniger mit genaueren Vorstellungen darüber, was wir mit den erhobenen Daten(arten) für die Projektfragestellungen genau erreichen wollten.

Die Erhebungssituationen selbst wurden von den Forschenden und von den Kindern als hochkomplex erlebt, so dass der Mediengebrauch, die begleitenden Kommunikationen und gemeinsame Bewegung gleichsam unterschiedliche Aktivitätsarenen konstituierten, die zunächst als je verschiedene gedacht werden könnten, beim genaueren Nachdenken aber als eine Art Multitasking aller Beteiligten (*Spielen auf mehreren Bühnen oder Klaviaturen*) erscheinen.

2. Unsere Mixed-Data-Plots als heterogene und zugleich sequentiell geordnete Datenbasen integrieren beide Sichtweisen, d.h. die der beteiligten Kinder und Forscherinnen in ihrer Verschiedenheit und Aufeinanderbezogenheit. In Dokumentation und Aufbereitung des empirischen Materials sollten möglichst viele Spuren der Erhebungssituationen erhalten bleiben; und dies in einer unverstellten, authentischen Form. Gleichzeitig ermöglichen die Mixed-Data-Plots den Wechsel zwischen einzelnen Datensorten sowie materialvergleichende Analysen, so dass komplexe, kontextsensible Hypothesen formuliert werden können.

Die Mixed-Data-Plots bieten eine einzigartige Möglichkeit, Irritationen, Lücken, Missverständnisse und/oder Brüche in den Interaktionen aller beteiligten Personen zu hinterfragen

und aufzulösen. Bei der Verwendung einer einzigen Materialsorte könnten wir die anomischen Momente, Zäsuren oder Irritationen, in denen die kulturell vielfältigen Beiträge der Kinder enthalten sind, viel schwerer entschlüsseln. Während hierarchisierende Sichtweisen der Erwachsenen im Alltag dazu tendieren, über als „kindtypisch“ eingeschätzte Ausdrucksformen hinwegzugehen, haben wir als Forscherinnen versucht, sie hervorzulocken und sie bei unseren Analysen genau in den Blick zu nehmen. Wort- und Handlungsbeiträge der Kinder in ihrer großen Bandbreite zu entdecken, d.h. sie als Beiträge *in und zu* Gesellschaft ernst zu nehmen (Bühler-Niederberger & Türkyilmaz, 2014, S. 340), eröffnet für uns Forscherinnen die Möglichkeit, ihre Welt-sicht wahrzunehmen und uns auf der Mikroebene und *in situ* mit *ihren* Alltagspraktiken auseinanderzusetzen.

3. In der Auseinandersetzung mit Arbeiten und anknüpfend an die Ideen von Crawford (2006) und Lee (2001) kritisiert Heinz Hengst, dass in der wissenschaftlichen Diskussion die „zeittypischen Erfahrungen mit Medien und materieller Kultur“ in ihrer „konstitutiven Bedeutung für das Verständnis der Relation von Kindheit und Erwachsenenheit“ verkannt oder vernachlässigt würden (2017, S. 116f.). Die konkreten sozialräumlichen Strukturen der beiden Städte unseres Projektes, die gemeinsam begangenen Streifräume der Kinder mit ihren von den Kindern angesteuerten Hotspots sowie die für die Erhebungen bereitgestellten Medien (Digitalkameras, GPS-Tracker, Aufnahmegeräte), aber auch die von den Kindern mitgebrachten Spielzeuge oder Sportgeräte (täuschend echt aussehende Spielzeugpistolen, Roller, Fahr-

räder) und Accessoires (Rucksäcke, Hand-/Umhängetaschen mit Proviant, Spiegel und Kosmetik, eigene Mobiltelefone) waren konstitutiv für die geteilte Erfahrung der Quartiersbegehung von Kindern und jungen Erwachsenen. Gemeinsames Erleben vermeintlicher kinderultureller Praktiken zur Aneignung und (Um-)Nutzung öffentlicher Räume und die Verwicklung aller Beteiligten in den Mediengebrauch als multiple Aktivität führten zur Infragestellung und Neuproduktion generationaler Arrangements: Die Kinder ließen uns ob ihrer Souveränität im Umgang mit Kameras und Trackern staunen, unterrichteten eine Forscherin über die Spezifikation ihres Smartphones und nahmen das Interviewen selbst in die Hand. Die Forscherinnen zögerten wenig, selbst auch zu rutschen und zu klettern, zu schaukeln und sich in dornige Hecken zu begeben. Alle Beteiligten absolvierten die mit der gewöhnlich-außergewöhnlichen, vertraut-befremdlichen Situation verbundenen Flexibilitätsanforderungen im Sinne eines kleinen Events. Sowohl Spielplätze, als auch vermeintlich unattraktive Orte und städtische Grünanlagen wurden für „konventionelle“ Aktivitäten (klettern, rangeln, baden) genutzt als auch zu Locations für Darbietungen der globalisierten Popularkultur (Gangnam-Style, Eishockey oder Töpfern, Videogames oder Casting-Shows *re-inszenieren*) gemacht. Darüber hinaus boten sie Anlässe für variationsreiche Thematisierungen der „legitimen“ Kultur (Herkules, documenta) und innovativ-kreative Performances (den eigenen Namen via GPS ins All schicken, eine eigene Fantasy-Geschichte verfilmen) genutzt.

In Analogie zur Omnivorousness-These und „Code-Switching“ (Hengst 2017, S. 119ff.), die die Quartiersbegehungen als flexible Erhebungssituationen charakterisierten, eröffneten die Mixed-Data-Plots vielfältige Möglichkeiten des „Material-Switchings“ in der Analyse, die wir bei weitem noch nicht ausgeschöpft haben.

## Literatur

- Bergmann, J. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: Aufzeichnungen als Daten der interpretativen Soziologie. In W. Bonß & H. Hartmann (Hrsg.), *Entzauberte Wissenschaft: Zur Relativität und Geltung soziologischer Forschung* (Vol. Sonderband 3, Soziale Welt, S. 299-320). Göttingen: Schwartz.
- Blatterer, H. (2007). *Coming of age in times of uncertainty*. New York, Oxford: Berghahn Books.
- Bryant, B. (1986). The Neighborhood Walk: Sources of Support in Middle Childhood. In *Monographs of the Society of Research in Child Development* (Serial N 210., Vol. 50., N 3).
- Bühler-Niederberger, D., Gräsel, C. & Morgenroth, S. (2015). *Sozialisation 'upside down'. Wenn das Kind als Akteur die Sozialisationsperspektive erobert* (ZSE 35(2), S. 119-38).
- Bühler-Niederberger, D. & Türkyilmaz, A. (2014). *Sozialisation als generationales Ordnen - ein theoretischer und empirischer Versuch*. (ZSE (4), S. 339-354).
- Eckermann, T. & Heinzl, F. (2015). Kinder als Akteure und Adressaten? – Praxistheoretische Überlegungen zur Konstitution von Akteuren und (Schüler-) Subjekten. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* (1). 25-38.
- Eckermann, T., Heinzl, F. & Kreher, S. (2016). Das Bild vom Kind als Gegenstand der Kindheits- und Grundschulforschung – Methodologische Überlegungen zu Kindheitsbildern und ihren BeobachterInnen. *Zeitschrift für Grundschulforschung (ZfG)*, 2, 88-101.
- Heinzl, F. (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzl (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2. Aufl., S. 22-35). Weinheim u. München: Juventa.
- Heinzl, F. (2017). Interviews mit (jungen) Kindern. Erfahrungen aus dem Projekt KINDheitenERLEBEN. In H. Gasteiger & J. Bruns (Hrsg.), *Methoden empirischer Bildungsforschung im Kontext Frühkindliche Bildung und Entwicklung. Konferenzband zur gleichnamigen Summer School in*

- Osnabrück 2017. <https://repositorium.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-2018052917199>
- Hengst, H. (2013). *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hengst, H. (2017). Das Leben der Anderen. Erwachsenenheit und soziologische Kindheitsforschung. In A. Fangmeyer & J. Mierendorff (Hrsg.), *Kindheit und Erwachsenenheit in sozialwissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Horak, R. E. (2018). ‚Schlenderforschung‘ zur Erkundung kindlicher und familiärer Lebensräume. In R. Hitzler, M. Klemm, S. Kreher, A. Pofert & N. Schröer (Hrsg.), *Herumschnüffeln - aufspüren - einfühlen. Ethnographie als ‚hemdsärmelige‘ und reflexive Praxis* (S. 45-56). Essen: Oldip-Verlag.
- Hülst, D. (2012). Das wissenschaftliche Verstehen von Kindern. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 52-77.
- Kreher, S. & Möller, D. (2016). Mixed-Data-Plots – arbeiten zwischen Old School und ‚anything goes‘? In R. Hitzler, M. Klemm, S. Kreher, A. Pofert & N. Schröer (Hrsg.), *Old School – New School? Zur Frage der Optimierung ethnographischer Datengenerierung* (S. 367-387). Essen: Oldib.
- Muri, G. & Friedrich S. (2009). *Stadt(t)räume - Alltagsräume? Jugendkulturen zwischen geplanter und gelebter Urbanität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Richard-Elsner, C. (2017). *Draußen spielen. Lehrbuch*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Steinecke, K., Mörtl, K., Gulda, M., Ziegelhain, U. & Fegert, J. M. (2016). Die Umfunktionierung von Plätzen - Aneignungsprozesse im öffentlichen Raum in der Altersgruppe der Lücke-Kinder. In *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis*. 2/2016.
- Wolff, S. (2000). Dokumenten- Aktenanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 502-513.



# Qualitative Designs in studentischen Mentoringprozessen – ein unbeackertes Feld in der Kindheitsforschung?

*Thomas Trautmann und Marielle Micha*

## 1 Einführung

Lehramtsstudierende der Universität Hamburg sind in der komfortablen (aber arbeitsintensiven) Lage, im 2. und 3. Mastersemester eine so genannte Forschungswerkstatt besuchen zu können. Ziel dieser ist die erste Berührung mit einer Reihe qualitativer Forschungsmethoden und korrespondierender Forschungen im Feld. Die Studierenden lernen im ersten Teil der Forschungswerkstatt einige Forschungsmethoden kennen und auch damit korrespondierend mögliche methodologische Rahmungen. Im zweiten Teil erhalten sie dann die Möglichkeit, diese erlernten Methoden an ihrer konkreten empirischen Forschung anzuwenden und sich somit den Habitus einer Forscherin oder eines Forschers anzueignen. In enger Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg hat die ZEIT Stif-

tung das Projekt WEICHENSTELLUNG für Viertklässler<sup>13</sup> ins Leben gerufen.

## 2 Mentoring im Projekt WEICHENSTELLUNG

Bei WEICHENSTELLUNG für Viertklässler handelt es sich um ein von der ZEIT-Stiftung entwickeltes Mentoring-Programm, in dem es „primär darum geht, Schülerinnen und Schüler aus prekären Lebensverhältnissen schultechnisch zu unterstützen und zu stärken“ (Sagular 2017, S. 7). Die Kinder (maximal drei Mentees pro Mentorin bzw. Mentor werden dabei ab der vierten Klasse bis zum Übergang zur weiterführenden Schule – möglichst dem Gymnasium – und darüber hinaus bis in die sechste Klasse von Mentorinnen bzw. Mentoren (bei denen es sich überwiegend um Lehramtsstudentinnen und -studenten handelt) unterstützt. Dies geschieht sowohl durch eine kulturelle als auch lebensweltliche Begleitung (vgl. ZEIT-Stiftung o.J., S.1). Ziel ist es auf fachlicher Ebene, einen chancengerechten Übergang für die Kinder möglich zu machen, indem sie individuell gefördert werden. Auf der persönlichen Ebene geht es außerdem darum, die Kinder in ihrem Selbstbild und Können zu stärken. Der Wunsch hierbei ist, dass die Schülerinnen und Schüler genügend Selbstvertrauen entwickeln, sich den neuen Herausforderungen vor allem im Übergang von Klasse 4 zu 5 zu stellen und sich schnell den neuen Gegebenheiten anzupassen.

---

<sup>13</sup> Ausführlich dargestellt unter:

<https://www.zeitstiftung.de/projekte/bildungunderziehung/weichenstellung/weichenstellungfuerviertklaessler>

Während der Grundschulzeit in Klassenstufe 4 ist es die Aufgabe der Mentorinnen und Mentoren, die Mentees während der Schulzeit zu unterstützen und sie gegebenenfalls aus dem Unterricht herauszunehmen, um eine individuelle Förderung oder anreichernde Angebote (Enrichment) zu gewährleisten. Ab der fünften Klasse finden die gemeinsamen Treffen (ebenfalls zweimal wöchentlich) eher an Nachmittagen statt. In dieser Zeit werden ebenfalls fachliche Defizite aufgearbeitet, aber auch viele Gespräche über die Gedanken, Wünsche, Sorgen und Geschehnisse innerhalb der Woche geführt. Ziel ist die Stabilisierung der Persönlichkeit und die Konsolidierung der eigenen Kompetenzen. Die Mentorinnen und Mentoren sind nach einem Jahr im besten Fall ein haltendes System im Leben dieser Kinder geworden.

Einmal im Monat findet ein Kulturprogramm bzw. eine außerschulische Aktivität statt, die sich teils mit allen Mentorinnen/Mentoren und ihren Mentees und teils individuell ereignet. Ziel ist es, das Wissen der Kinder in Bezug auf unterschiedliche Kulturen zu erweitern, ihnen neue Perspektiven zu eröffnen, aber auch eine intensive Beziehung zwischen Mentoren und Mentees aufzubauen, so dass ein Vertrauensverhältnis entsteht (vgl. Sagular 2017, S.8).

Indirekt profitieren neben den Mentees auch die Mentorinnen und Mentoren sowie Eltern und Lehrkräfte, da sich jede Partei neuen Herausforderungen stellen muss. Durch die enge Kooperation aller Beteiligten wird ein mehrperspektivisches Arbeiten ermöglicht, sodass Lehrkräfte im besten Fall von den Mentorinnen und Mentoren bezüglich neuer Lernmethoden profitieren, die Begabungen dieser Kinder neu betrachten, aber auch den sozialen Hintergrund dieser Kinder erfahren. Mentorinnen und Mentoren wiederum können durch die Teilhabe am Unterricht erste schulische Ein-

drücke sammeln, sich in das Lehrerinnen- bzw. Lehrerleben hineinversetzen sowie die in der Theorie erarbeitete Binnendifferenzierung zur Anwendung bringen, da jedes Kind einer individuellen Förderung bedarf. Die Eltern schließlich lernen ebenfalls durch die enge Kooperation und Kommunikation die Stärken ihrer Kinder zu erkennen und sie ihren Möglichkeiten entsprechend zu unterstützen.

### **3      Forschung innerhalb von Mentoringprozessen**

In diesem Abschnitt wird nun überlegt, worin die Spezifik eines solchen Angebotes unter den Bedingungen einer dreijährigen mentoriellen Kindbegleitung und dem parallelen Lehramtsstudium besteht. Die primäre Frage lautet dabei: Was ist Mentoring in diesem Zusammenhang und wozu dient es im Kontext von Forschung?

1. Mentoring, im schulischen Kontext, stellt die Betreuung, Beratung, Förderung, Begleitung und das Leiten von Protégés durch eine (meist ältere) Person dar. Im schulischen Bereich dient es meist dazu, das Menteekind sowohl schulintern als auch extern zu unterstützen und gegebenenfalls mit ihm Lerninhalte aufzuarbeiten. Mentoring wirkt sich positiv auf die schulischen Entwicklungen (Leistung, akademisches Selbstkonzept) und auf die personalen Entwicklungen (Selbstwert, Selbstkonzept, Freundschaften) der betreuten Kinder aus. Im englischsprachigen Raum gehört Mentoring zum Schulalltag mit dem Ziel, den Mentee in seiner persönlichen Weiterentwicklung zu unterstützen (vgl. Raufelder & Ittel 2012).

2. In Phasen unterteilt, verfolgt Mentoring den „Ausbildungs-Ansatz“ (Vermittlung von Methoden, Anregungen, Verfahren, Techniken) der Klassenführung und Unterrichtspraxis mit der Mentorin als Anleiterin. In der „kritisch-konstruktiven“ Phase wird die Entwicklung einer autonomen und professionellen Einstellung verfolgt. Die Mentorin motiviert hier. Der prinzipielle „humanistische Ansatz“ umfasst den persönlichen Beistand inklusive des positiven Großklimas. Die Mentorin versteht sich als Berater, Förderer und auch Coach, die sowohl positives Feedback, Solidarität und ihr Vorbild ins Feld führt (vgl. Wang & Odell 2002, 529 auch 2008, 144)
3. Mentorinnen müssen Lehrsituationen sowohl praktizieren, analysieren und Inhalte reflektieren. Gleichzeitig sollten sie auch eigene Erfolge bzw. Desiderate erkennen und spiegeln können und auf Grund dieser Einschätzungen in der Lage sein, den Prozess, wenn nötig, zu ändern.
4. Im Transitionsprozess kann die Anwendung von Adult-Mentoren als gute Unterstützung für die Kinder gesehen werden. Es wird allgemein empfohlen, Mentoring möglichst früh anzusetzen, da die Kinder mit zunehmenden Alter bisweilen die Programme abbrechen. Der Start im Grundschulalter (wie bei WEICHENSTELLUNG initiiert) erhöht die Chance, dass Kinder an diesen Programmen langfristig teilnehmen und die Unterstützung annehmen. Somit können sie frühzeitig an Lerntechniken, Arbeitsformen, Motivationstechniken und inhaltliche Förderung herangeführt und durch eine gute Beziehung zu den Mentorinnen und Mentoren bei Problemen unterstützt werden. Der Umbruch von

einer Schulform in die andere bringt viele Aspekte, Probleme und Hindernisse mit sich. Sowohl der steigende Leistungsdruck, neue schulische Gegebenheiten, Peer-Groups, das Fachlehrerprinzip und selbst fehlende Spielgeräte können Schüler bei dem Wechsel partiell überfordern. Haben sie bereits vor dem Wechsel jemanden, zu dem sie eine gute Bindung oder Beziehung aufgebaut haben, dem sie vertrauen und auf den sie bauen können, haben sie neben den zu bewältigenden Faktoren zumindest eine verlässliche Bezugsperson. Bei Fragen, Problemen oder Gesprächsbedarf können sie sich an ihre Mentorin wenden und auf eine ehrliche Meinung zählen.

5. Die kontinuierliche Beziehung zu einem Mentor, der zu dem eine Vorbildfunktion erfüllt und die Mentees positiv beeinflusst, kann den Transitionsprozess erleichtern. Die Aufgabenbereiche eines Mentors sind breit gefächert. Nach Motivation und Unterstützung sollte dieser passendes Fördermaterial herausuchen, wodurch der Mentee gefördert und gefordert und auf das erhöhte Leistungsniveau vorbereitet wird. Dem Mentor werden im weitesten Sinne die „Weichen“ in die Hand gelegt, um sie mit seinen Mentees zu stellen.

Aufgrund der sich dynamisch verändernden Persönlichkeit der Mentees innerhalb des Übergangs von Klassenstufe 4 nach 5 wird oft die Forschungskontur einer Einzelfallbegleitstudie gewählt. Hierbei handelt es sich um eine qualitative und in dem Rahmen nicht standardisierte empirische Forschung, bei welcher vor allem die „genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Falls im Vor-

dergrund“ (Flick 2009, S. 84; vgl. ebd. S. 83f.) steht. Einzelfallstudien werden meist dann als Methode verwendet, wenn „selten auftretende Ereignisse“ (Stier 2002, S.232) – wie etwa Transitionsaspekte – stattfinden und eine möglichst gründliche Untersuchung zum Themenbereich anzufertigen ist.

Der Zusatz *qualitativ* „bezieht sich [dabei] auf die Eigenschaften eines Phänomens, die nicht direkt gemessen werden können und weder über Zahlen noch über Ursache-Wirkungs-Verhältnisse zu verstehen sind“ (vgl. Fuhs 2007, S.18). Qualitative Einzelfallstudien können daher aus dieser Sicht weniger als Methode, sondern vielmehr als Verfahren bezeichnet werden, in welchem es in der Regel zu einer Häufung und triangulierter Anwendung kombinierter Methoden kommt. Die konkrete Auswahl der angewendeten Methoden hängt dabei stets von dem Erkenntnisinteresse der Forscherin oder des Forschers und der damit im Zusammenhang stehenden Forschungsfrage ab (vgl. Brüsemeister 2008, S.53).

Dieser hier in Rede stehende Ansatz folgt der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung, wie sie in den 1980er Jahren entstand. Ihr Paradigma: der Kindheit eine eigene Perspektive in der Forschung zu geben und somit als eine „eigene Lebensphase“ (Heinzel 2012a, S. 9) darzustellen. Brommer und Trautmann (2016) greifen diese Ansicht der Kindheitsrolle auf, indem sie ihm die Rolle des unabhängig und „aktiv handelnde[n] Forschungssubjekt[s]“ (Brommer & Trautmann 2016, S. 7) zuordnen. Kindheitsforschung in Institutionen ist nach dem aktuellen Verständnis gleichzeitig auch Schulforschung. Denn Ansätze aus der Kindheitsforschung und der Schulforschung zu kombinieren erscheint notwendig, da „ja dieser Übergang mit seiner Statusveränderung, Orts- und Systemwechsel, einer Änderung des sozialen

Umfelds, ein hoch interessantes Forschungsfeld für die Ausprägung kindlichen Alltagslebens darstellt“ (Beck 2005, S. 63). Dabei darf jedoch die Unmöglichkeit nicht außer (Betr)acht gelassen werden, die Perspektive eines Kindes in toto wiedergeben zu können. Vielmehr kann nur mit dem Kind gemeinsam eine generationsübergreifende Ordnung hergestellt werden. Hierfür soll ein *Konzept vom Kind als sozialem Akteur* geschaffen werden. Jenes beinhaltet die eigenaktive Gestaltung der Umwelt und Entwicklung, das vollwertige Mitwirken in der Gesellschaft, die Gestaltung der eigenen Lernumgebung und das Umgeben mit Gleichaltrigen als Sozialisationsinstanz (vgl. Heinzel 2012b, S. 24).

Wie bereits eingangs erwähnt, werden im Prozess der Forschungsvorbereitung im Team der Forschungswerkstatt unterschiedlichste methodische Designs vorgestellt. Genannt seien u.a. Wirkungen des heißen und kalten Systems (vgl. Mischel 2014) auf das Kind im Unterricht (vgl. Cybulla 2017), die Sprachsensibilität eines türkischsprachigen Jungen am Gymnasium (vgl. Koletzko 2018) oder die Anstrengungen eines Jungen, von der Stadtteilschule ab Klassenstufe 6 (doch noch) ins Gymnasium aufzurücken (vgl. Höper 2017). Dies alles sind Beispiele eines solchen qualitativ orientierten Ansatzes mit heterogener Forschungsklientel.

Die Erträge eines derart komprimierten Forschungsverbundes sind mehrperspektivisch und finden auf mindestens 3 Ebenen statt:

- a. auf der Ebene der eigenen Professionalisierung als (künftige) Lehrperson,
- b. hinsichtlich der Entwicklung und Erprobung eines eigenen qualitativen Methodenportfolios und
- c. bezüglich der Stärkung des forschenden Habitus aller Beteiligten.

Die einzelnen Punkte sollen im Folgenden kurz ausgeführt werden.

*a. Zur Professionalisierung als künftige Lehrperson*

Grundsätzlich agiert die Forscherin bzw. der Forscher in drei Rollen - als Mentorin, als Kollege (der Lehrperson in den Mentee-Klassen) und eben als Forschende. Die wesentlichste Kompetenz ist es, Nähe und Distanz im Interaktionsprozess zu synchronisieren (vertiefendes bei Dörr & Müller 2012). Klar wird, dass eine lern- und entwicklungsfördernde Unterstützung in der Arbeit mit einem Kind nicht ohne Nähe zu demselben gelingen kann. Andererseits ist aber selbstredend auch Distanz notwendig, da diese es den pädagogischen Fachkräften ermöglicht, in der Doppelrolle der Mentorin und Forscherin zu agieren, in welcher diese Dialektik zwischen Nähe und Distanz besonders zum Tragen kommt. Mentorin zu sein muss Nähe ins Kalkül setzen. Forschung derweil kann nur mittels professioneller Distanz vollzogen werden<sup>14</sup>. Das Spannungsfeld verlangt somit, dass sich Lehrpersonen, Pädagogen, Forscher, Erzieherinnen etc. die Kompetenz aneignen, „sich in die Rolle seiner jeweiligen Interaktionspartner zu versetzen, ohne dabei die kritische Distanz ganz zu verlieren“ (Lamnek & Krell 2016, S.40). Inwieweit es tat-

---

<sup>14</sup> Einige Autoren plädieren für Übergewichtung von Nähe, während andere Distanz favorisieren (vgl. Hausknecht 2009, S.9). Die Gefahr der Nähe besteht unter anderem nach Grümer (1974) darin, dass eine „mögliche Überidentifikation mit der untersuchten Gruppe“ (Lamnek; Krell 2016, S.40) dazu führt, dass Maßstäbe und Verhaltensmuster der Akteure sich aufgrund der Situation verändern, sodass in der Beobachtung verfälschte Situationen entstehen. Dies bezeichnet Grümer (1974) als „Going-native“. Eine zu starke Distanz hingegen führt nach Girtler (1984) dazu, dass gewisse Verhaltensweisen vom Beobachter falsch interpretiert werden, da die nötige Metaebene fehlt, die beobachtete Situation richtig einzuordnen.

sächlich gelingt, die Lebenswelt seiner Untersuchungspersonen betreten und verlassen zu können (vgl. ebenda), ist dabei wohl die herausfordernde Frage.

*b. Die Entwicklung und Erprobung eines eigenen qualitativen Methodenportfolios*

Erkenntnisse, wie qualitative Designs „geschnitten“ werden, um möglichst aussagefähige und relevante Daten zu erhalten, können akademische Veranstaltungen zwar andeuten, Konstruktionserfahrungen machen die studentischen Akteure jedoch erst beim Forschen und Diskutieren in der Forschungswerkstatt. Eine ganze Reihe von Erfahrungen wird in statu nascendi erworben:

- Die Forscherin bzw. der Forscher entscheidet beispielsweise aufgrund des Charakters des Kindes, kreative oder experimentelle Methoden ein- bzw. auszuschließen, da diese zu qualitativ hochwertigen Ergebnissen oder eben gerade zu keinen Ergebnissen führen würden. Vielmehr werden wohl abgestimmte Methoden verwendet, sodass neben der langfristigen Beobachtung mit pädagogischem Eingriff (welche z.B. in einem Forschungstagebuch festgehalten wird), leitfadengestützte Interviews mit den Protagonisten des sozialen Nahraums des Gewährskindes sowie mit dem Gewährskind selbst geführt werden – etwa um Entwicklungsverläufe in Übergangsprozessen zu erkunden (ein Beispiel bei Bigdach/Trautmann 2016, S. 303).
- Die methodische Vielfalt innerhalb der qualitativen Forschung ist umfangreich. Da einzelne Methoden in Kombination miteinander gebracht werden können, ist eine hohe

und spezifische Auswahl dieser möglich (vgl. Flick, Kardorff & Steinke 2008, S.22)

- Die Abbildtheorie erklärt, dass junge Gewährspersonen davon ausgehen, dass ihre Theorien über sich, die Welt oder das Leben (wirklich) wahre Abbilder „der“ Realität sind (naiver Realismus). Die Kindheitsforschung hingegen zeigt, dass Kinder nur teils naiv sind, partiell sogar bereits kritisch-rational. Ihre subjektiv aufgebauten oder *erlebten* Theorien haben so lange hypothetische Gültigkeit, so lange sie nicht falsifiziert werden. Ihr eigenes Leben besteht danach aus Problemlösen – hier setzt sich gerade kommunizierte fluide Intelligenz tatsächlich gut in Szene und bringt beim Forschenden Erkenntnis mit sich (vgl. Trautmann & Trautmann 2016, S. 235).
- Gerade qualitative Interviews sind „wegen der dort aufzubauenden Intersubjektivität sehr geeignet“ (Bigdach & Trautmann 2016, S.335), mehrperspektivische Informationen – mittels Leitfaden, narrativ, episodisch oder durch geeignete Impulse – zu erhalten.
- Eine Reihe methodischer Artefakte wird direkt aus der Kindheitsforschung entlehnt und aufbereitet (Magic man, Spielverfahren, oder/und die narrative Landkarte<sup>15</sup>). Ein

---

<sup>15</sup> Bei der „Narrativen Landkarte“ handelt es sich um eine Kombination aus einer Zeichnung und einem biographischen Interview. Damit sollen die persönlichen Lebensräume des Kindes ermittelt und deren subjektive Relevanz rekonstruiert werden. Das Kind zeichnet sein soziales Umfeld, sich selbst inbegriffen, auf einen Blankobogen. Randnotizen können zugefügt werden. Anschließend wird das Gezeichnete meist in Form eines Interviews beschrieben (vgl. Behnken, Zinnecker 2010). Ursula Knizia (2015) beschreibt sie wie folgt: „Die Narrative Landkarte zeigt die Welt ihres Klienten aus seiner Per-

magic man ist eine imaginative Figur (Fee, Zauberer ...), die einen kindgerechten Zugang zu komplizierten Themen, zu Wünschen oder Zukunftsbildern, bietet (vertiefend z.B. Trautmann & Bamberg 2009). Das Konstrukt des magic mans wird z.B. als Marsmännchen getarnt, dem bekannter Weise die menschliche (kindliche) Lebensweise fremd ist. Ziel ist es zunächst, mit diesem Konstrukt herauszufinden, ob Kinder Begriffsinhalte definierend, klärend beschreiben oder sogar erörtern können. Die Figur des imaginativen Marsmännchens hat den Vorteil, dass die Kinder sich nicht auf das Wissenskonstrukt des (erwachsenen) Gegenübers berufen können und mit Sätzen wie: „Das weißt du doch...“ die Kommunikation verkürzen. Das Kind ist in der Situation und darüber hinaus duraus wissend und kann „seine Expertenmeinung anbieten“ (Trautmann und Bamberg, 2009, S. 47). So können Beschreibungen, Definitionen, Erörterungen und sogar lautes Nachdenken entstehen. Der oder die Forschende kann bei dieser Methode das Kind zusätzlich je nach bei Bedarf mit Erklärungen unterstützen oder Hinweise geben. Ebenfalls ermöglicht dieser Zugang einen Einblick in die Empathiefähigkeit des Kindes. Es kann korrespondierend beobachtet und analysiert werden, wie gut sich das Kind in die Situation „hineinfühlen“ kann (vgl. Trautmann und Bamberg, 2009 S. 47f.)

- Qualitative Methoden sind gekennzeichnet durch die Prinzipien „Offenheit“, „Flexibilität“ und „Kommunikation“

---

spektive und mit seinen Augen, seinen Logiken folgend und mit seinen emotionalen Konnotationen“ (2015, S. 5).

(vgl. Fuchs-Heinritz & Barlösius 2007, S.603, spezifiziert auch bei Bigdach & Trautmann 2016, S.334ff.)

- Eine qualitativ orientierte Beobachtung scheint – zumindest in unserem Ansatz – eine grundlegende Basis im methodischen Portfolio zu sein. Die Prinzipien der qualitativ orientierten Beobachtung – also ihr Prozesscharakter (Akteure schaffen Wirklichkeit), die Explikation (der Forschungsprozess wird durchgehend transparent gemacht), Kommunikation (zwischen Akteuren und Beobachter) und die Problemorientierung (Verfolgung eines kritischen und praktischen Erkenntnisziels) (vgl. Atteslander 2010, S.77f.) bilden Synergien mit einer Reihe anderer Methoden. Der Forscher nimmt an wesentlichen Gelenkstellen im Leben des Protagonisten teil, um die Wahrnehmungsperspektive dieses Subjekts zu verstehen. Dies „ermöglicht im Rahmen der Untersuchung eine Einsicht in die Bereiche der Lebenswelt, wie Schule, Familie und Peergroup“ (vgl. Bigdach & Trautmann 2016, S.336f.). Es dominiert die nicht standardisierte Beobachtung, da vor allem offene Situationen und Verläufe betrachtet und weniger vorab definierte Kategorien zur Beobachtung verwendet werden (vgl. Flick 2009, S.123f.).
- Die Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität können unter den Bedingungen der genannten Kennzeichen und Merkmale nur bedingt bis kaum in dem qualitativen Forschungsansatz Anwendung finden (vgl. Steinke 1999, S. 144, S. 157, S. 171). Im Gegensatz dazu kommen allerdings der Reflexivität der Forscher, der Transparenz, der Offenheit und der Alltags- und Kontextbezogenheit der Untersu-

chung eine besondere Bedeutung zu und bilden wichtige Kriterien.

### *c. Die Stärkung des forschenden Habitus*

Potenzen solcher institutionellen Forschungsmöglichkeiten für die Entwicklung der Kindheitsforschung allgemein zeigen sich also:

- in der primären und ungefilterten Konfrontation mit „realer“ Forschung, die weder aufbereitet noch vorgefertigt ist.
- in einem sensiblen und forschungsethisch bedeutsamen Zugang zum Kind und zum Feld (vertiefend bei Trautmann 2018).
- mittels der eigenen Evaluation pädagogisch initiiertes Maßnahmen bei der Menteebegleitung.

Grenzen eines solchen Vorgehens sind u.a.:

- die beschränkenden Vektoren Zeit und Raum, die Forschung u.U. abbrevieren oder abbrechen lassen (müssen).
- die Nicht-Nutzung bestimmter Synergien auf Grund unterschiedlicher Zeit- und Arbeitsperspektiven.
- eine Reihe lebensweltlicher Faktoren, auf die der Forschende (auch als Mentor) keinen Einfluss hat.

## **4 Exemplarisches – Wie wird mit einem qualitativen Design im Mentoringprozess geforscht?**

Am exemplarischen Einzelfall wird das Kind zum Forschungsobjekt, das im Feld sowohl die Quelle aller späteren Erkenntnisse darstellt als auch den Ursprung methodischer Fragestellungen. Die

Aufbereitung der Forschungsmethoden zu passenden Instrumenten der qualitativen, situationsspezifischen Anwendbarkeit, ist dabei wesentlich erforderlich um dem Forschungsgegenstand gerecht werden zu können.

In der Doppelfunktion als Forscherin und Mentorin muss die Entscheidung für ein Gewährskind aus unterschiedlichen Blickwinkeln gefällt und sorgfältig durchdacht werden. Sie verlangt zunächst eine gewisse Entfremdung vom alltäglichen Umgang mit den Mentees, um einen aussagekräftigen Forschungsschwerpunkt wissenschaftlich *denkbar* zu machen. Da Mentorin und Mentees durch die gemeinsame Arbeit in einem Vertrauensverhältnis zueinander stehen, müssen Einflussfaktoren der Beziehung zum Gewährskind genau abgewogen, berücksichtigt und mit einbezogen werden, um eine ertragreiche Forschung am Einzelfall zu ermöglichen. Erkenntnisinteresse und persönliche Erfahrungen bedingen sich dabei während der Konzeption des Forschungsvorhabens gegenseitig. Ausschlaggebend für das erfolgreiche *Abtauchen* in den qualitativen Prozess ist eine hohe Motivation und Offenheit des Forschenden dem Forschungsgegenstand gegenüber (vgl. Kleining 1982, S. 232). Die Verknüpfung von persönlichem Interesse und dem Bewusstsein über die Beziehungsqualität zum Forschungssubjekt haben dabei einen hohen Stellenwert. Wenn diese Aspekte nicht miteinander korrespondierend berücksichtigt werden, besteht die Gefahr einer Sprengung oder Verfälschung des Forschungs- und/oder Bezugsrahmens. Der Forschende bestimmt die Qualität der Interaktionen während der Durchführung der Forschungsmethoden mit, weshalb es durchaus wichtig ist, ein Gewährskind auszuwählen, mit dem eine wertschätzende Atmosphäre über längere Zeit und

während der Durchführung der empirischen Methoden erreichbar scheint. Das emotionale Engagement von beiden, Forscherin und Gewährskind, während der Durchführung der Forschungsmethoden und während des gesamten Forschungszeitraumes, ist maßgeblich mitverantwortlich für den Erfolg des Vorhabens. Der Forschungsablauf ist deshalb grundsätzlich als kommunikative Beziehung zwischen Forschendem und Forschungsobjekt zu verstehen (vgl. Lamnek 2010, S. 12). Es soll nun exemplarisch der Forschungsprozess einer qualitativen Einzelfallstudie dargestellt werden. Dabei steht vor allem die Methodenfindung, -validierung und deren Triangulation im Mittelpunkt. An den skizzierten Forschungsverlauf anschließend, werden dann noch einige ausgewählte Ergebnisse der Studie dargestellt.

Der von Diskontinuitäten begleitete, spannende Übergang von Kindern in die weiterführende Schule stellte ein lohnenswertes Forschungsfeld innerhalb des bereits erwähnten Projekts WEICHENSTELLUNG dar, da sich dort die Chance bietet ein einzelnes Kind über einen längeren Zeitraum in diesem Lebensabschnitt zu begleiten. Das Erkenntnisinteresse der Forscherin dieser Einzelfallstudie wuchs deshalb kontinuierlich mit der sich entwickelnden Beziehung zwischen Mentorin und Mentees. In dem Projekt wurde schließlich eine Studie mit einem der Mentees durchgeführt, die sich mit den Aspekten des Transitionsprozesses von der Grundschule in die weiterführende Schule beschäftigte. Eine explizite Fragestellung, die schließlich die Auswahl der qualitativen Forschungsmethoden begründete, aber auch erst aus ihnen erwuchs, lautete in diesem Fall: *Inwiefern beeinflussen elterliche Erwartungen die schulischen Entwicklungsprozesse des Kindes während der*

*Transition?* Die Konzeption der letztlich verwendeten Forschungsmethoden fand intrinsisch und prozessbegleitend statt. Es wurde vom Kind aus theoriebildend gearbeitet. Alle späteren Deutungen und Interpretationen der Forschung korrespondieren also während der Erarbeitungsphase fortwährend mit dem expliziten, empirischen Material und werden so wissenschaftlich spezifiziert und definiert.

„[...] so ergibt sich die Intersubjektivität nicht aus der Standardisierung der Methoden, sondern aus der Anpassung der Methoden an das individuelle Forschungsobjekt sowie der Verständigung und dem Verstehen zwischen Forscher und Forschungsobjekt. Dadurch wird das Forschungsobjekt zum Forschungsobjekt“ (Lamnek 2010, S. 12).

Den Entscheidungen für die passgenauen Forschungsmethoden ging in diesem Fall eine langzeitliche Begleitung des Gewährskindes voraus. Etwa ein knappes Jahr vor der Durchführung der Interviews, begann die Kennenlernphase zwischen Kind, Eltern und Mentorin und damit auch schon die erste Forschungsmethode: die teilnehmende Beobachtung. Die Entscheidung nach der Eignung bestimmter Forschungsmethoden lief nicht etwa stringent oder gar linear. Es musste einerseits abgewogen werden, mit welcher Forschungsmethode die Fragestellung zielführend bearbeitet werden kann. Andererseits mussten auch einige Verfahren auf den spezifischen Forschungsgegenstand angepasst werden, damit das Gewährskind innerhalb der Forschung als aktiv handelndes Forschungsobjekt wahrgenommen werden konnte.

Am Anfang der methodischen Überlegungen stand die Forschungsfrage und die eingehende, systematische Analyse der zu befor-

schen Umstände. Aber bereits die (Vor)formulierung der Forschungsfrage leitet sich aus *in situ* beobachteten Aspekten ab. Es stellen sich im Prozess der Beschäftigung mit der qualitativen Methodenvielfalt also mehrere Fragen:

- Aus welchen beobachteten Situationen kann welche Methode abgeleitet werden, die eine wirksame Aufarbeitung der Sachverhalte ermöglicht?
- Wie werden Zielvorstellungen formuliert, ohne die Theoriebildung im Prozess zu vernachlässigen?
- Und wie kann eine Triangulation der Methoden gewährleistet werden, die ineinandergreifend agiert und aus der ein möglichst hoher Erkenntnisgewinn generiert werden kann?

Diesen Fragen soll innerhalb der folgenden Schilderungen auf den Grund gegangen werden. In der Forschungswerkstatt des Lehramt-Masterstudiums lernte die Forscherin dieser exemplarisch vorgestellten Einzelfallstudie viele verschiedene qualitative Forschungsmethoden kennen, sodass ein Verfahrensfundus entstand, aus dem geschöpft werden konnte, der aber auch sinnvoll angewendet und begründet werden musste.

In diesem Fall hatten Forscherin und Gewährskind Zeit sich kennenzulernen, da sie als Mentorinnen-Mentee-Gespann in dem Projekt WEICHENSTELLUNG ohnehin zusammen arbeiteten. Es kristallisierten sich deshalb auf ganz natürliche Art und Weise interessante Aspekte heraus, die auch dafür verantwortlich waren, dass genau *dieses* Gewährskind ausgesucht wurde (die Forscherin/Mentorin betreute insgesamt drei Mentees).

## 5 Die expliziten Forschungsmethoden im Feld

Nahezu automatisch ergab sich die erste Forschungsmethode, die *teilnehmende Beobachtung*. Diese Methode lief zunächst mit einer noch recht breit aufgestellten Herangehensweise ab – sie war zunächst unsystematisch. Die langfristige Interaktion mit den drei Mentees, die der Mentorin zugeteilt wurden, wurde von Anfang an in einem Forschungstagebuch<sup>16</sup> festgehalten. Die teilnehmende Beobachtung zeichnet sich durch die interaktive Teilnahme des Forschenden an der Situation aus, „die Beobachter tauchen persönlich in das Leben der Menschen ein und nehmen an deren Erfahrungen teil“ (Lapassade 2007, S. 39). Ziel der teilnehmenden Beobachtung ist es somit, Aussagen treffen zu können, wie sich das beobachtete Individuum in seinem sozialen Umfeld verhält. Um diese Feststellungen zu machen, bietet diese Methode die Möglichkeit für den Forschenden, in das Geschehen integriert zu sein und dabei im Gegensatz zur nicht-teilnehmenden Beobachtung in die Lebenswelt des Forschungssubjekts einzutreten. Auf diese Weise

---

<sup>16</sup> Das Forschungstagebuch ist eine Verlaufsdocumentation und dient zudem der Reflexion des Forschungsprozesses (vgl. Brommer 2016, S. 90). Zugleich ermöglicht das Führen eines Forschungstagebuchs eine erste Distanzierung. Dabei wird die „Subjektivität von Untersuchten und Untersuchern [...] zum Bestandteil des Forschungsprozesses. Die Reflexionen des Forschers über seine Handlungen und Beobachtungen im Feld, seine Eindrücke, Irritationen, Einflüsse, Gefühle etc. werden zu Daten, die in die Interpretationen einfließen und in Forschungstagebüchern oder Kontextprotokollen dokumentiert“ (Flick, 2006, S.19) werden. Ein ausführliches Dokumentieren der Begebenheiten im Forschungsfeld und die Selbstreflexion des Forschers dienen der Rekonstruktion der eigenen Forschungsgeschichte (vgl. Klein, 2010, S. 314). Während des Forschens können in den Notizen des Forschungstagebuchs Beziehungsebenen reflektiert sowie Übertragung- und Gegenübertragung analysiert werden (vgl. Heinzl, 2010, S. 714f.).

ist der Forschende ein aktiver Teil des sozialen Systems (vgl. Mayring 1996, S. 56). Das Forschungstagebuch diente zur eigenen Orientierung und zur Dokumentation von beobachteten Situationen. Letztendlich ist das Forschungstagebuch ein hochindividuelles Konstrukt, das entweder schon sehr konkret auf Methodik und die diesbezüglichen Erfahrungen Bezug nimmt, oder aber noch recht vage und allgemein dabei hilft, Ideen zu formulieren und zu durchdenken. Diese Form der Dokumentation von Ereignissen ist nicht zwingend wissenschaftlich zu halten. Es dient vor allem dazu, beobachtete Situationen im Nachhinein möglichst detailliert festzuhalten und später aus diesen Aufzeichnungen schöpfen zu können. Das Forschungstagebuch, welches die teilnehmende Beobachtung in verschriftlichter Form darstellt, enthält Texte über wahrgenommene Umstände, die verschriftlicht werden und mit Formulierungen der eigenen Gedanken zu der spezifischen Situation gespickt sind. Eine erfolgreiche teilnehmende Beobachtung zeichnet sich durch ihre Dialektik aus. Beobachtet wird nicht isoliert, sondern in Zusammenhängen mit der Umwelt. Das Gewährskind bleibt das Hauptuntersuchungsobjekt, jedoch sind für eine möglichst ganzheitliche Dokumentation der Beobachtungen auch die Dinge relevant, die um das Kind herum passieren. Die teilnehmende Beobachtung bildet damit einen Ist-Zustand ab, der sich jederzeit verändern kann. Ausführliche Schilderungen im Forschungstagebuch sind als Grundlage für die spätere Analyse hilfreich, auch wenn es sich dabei nicht um einen systematisch wissenschaftlichen Text handelt (vgl. Oswald 2013, S. 184). Nichtsdestotrotz enthält das Forschungstagebuch eine wissenschaftliche Aussagekraft (vgl. Hess 2009, S. 14). Die umfassend festgehaltenen Verhaltensbeobachtungen, die von Forschendem zu Forschendem in ihren Cha-

rakteristika variieren, dienen der späteren begründeten Zusammenführung der verschiedenen Methoden und tragen somit einen wichtigen Teil zum letztendlichen Erkenntnisgewinn bei.

In diesem Beispiel wurde das Forschungstagebuch dazu genutzt, von den allerersten Ideen für die Masterthesis über die Anfänge der Projektmitgliedschaft in WEICHENSTELLUNG bis zur Durchführung erster anschaulicher Forschungsmethoden einen thematischen Überblick und eine Rückschau zu ermöglichen. Es hatte dabei die primäre Aufgabe die teilnehmende Beobachtung mit pädagogischen Eingriffen zu dokumentieren und auch zu einem späteren Zeitpunkt noch nachvollziehbar zu machen. Letztendlich war es auch die kontinuierliche Verschriftlichung, die die Wahl des Gewährskindes begründete und anschaulich machte und die es ermöglichte, Arbeitshypothesen zu formulieren, die untersuchenswert waren. Denn hier wurden von Anfang an auch Gedanken zu besonders bedeutungsvoll erscheinenden Situationen ausformuliert, die ohne Tagebuch in Vergessenheit geraten wären und die schließlich auch die Wahl der verschiedenen Methoden begründeten. Die teilnehmende Beobachtung lief während des gesamten Zeitraumes, in welchem die anderen Forschungsmethoden durchgeführt wurden, weiter. Sie ist dadurch nicht als isolierte Methode zu verstehen, sondern fungierte prozessbegleitend. Zum Einsatz und zur Reichweite der Methode des Forschungstagebuchs in der qualitativen Forschung formuliert Legewie die Relevanz dieser Art der Dokumentation:

„Zu Beginn – und im gesamten Verlauf eines Forschungsprojekts – sollte der qualitative Forscher sein persönliches Wis-

sen zum Forschungsgegenstand systematisch erweitern, indem er

- sich dieses Wissen bewusst macht durch Schreiben von Notizen (Forschungstagebuch),  
[...]
- sein Wissen in Alltagsgesprächen und -beobachtungen gezielt erweitert (Forschungstagebuch)“ (Legewie 2004, S. 6).

Als zweite qualitative Forschungsmethode wurden *episodische Interviews* sowohl mit dem Gewährskind als auch mit seinen Eltern durchgeführt. Dass genau diese Art von Interview ausgewählt wurde, hat mehrere Gründe. Bei der Auswahl einer voraussichtlich sinnstiftenden Interviewform half vor allem die vorausgegangene Kennenlernphase des Gewährskindes und die damit einhergehenden Aufzeichnungen im Forschungstagebuch. Dadurch, dass das Gewährskind in den gemeinsamen Treffen immer einen relativ schüchternen Eindruck gemacht hat, war es der Forscherin wichtig, es nicht mit Fragen zu überschütten und seine Antworten damit gegebenenfalls zu sehr einzuschränken. Die vorausgegangene Zeit miteinander, die im Forschungstagebuch festgehalten wurde, hat gezeigt, dass das Gewährskind sich bei direkten Fragen eher zurückhaltend verhielt und knapp antwortete. Die weitaus *unnatürliche* Situation eines Leitfaden- oder Experteninterviews war deshalb keine Option. Das episodische Interview dagegen ist als Kombination von zwei verschiedenen kognitiven Ansätzen zu verstehen. Es ist darauf bedacht, einerseits episodisches Wissen hervorzurufen und andererseits semantisches Wissen zu erheben. Es besteht dabei aus relativ offenen Erzählaufforderungen auf der einen Seite, mit welchen man Erinnerungen an bestimmte Situationen herausarbei-

ten will und damit an das episodische und narrative Wissen appelliert. Auf der anderen Seite möchte das episodische Interview mit spezifizierten Fragestellungen auf das semantische Wissen des Interviewpartners zurückgreifen (vgl. Flick 2011, S. 273). Aufgrund dieses Ansatzes kann man beim episodischen Interview von einer „methodeninternen Triangulation“ (Flick 2011, S. 273) sprechen. Ziel des episodischen Interviews ist es, Erfahrungen des Interviewten zu akzentuieren und diese dann in den sozialen Kontext der Wirklichkeit einzubetten (vgl. Trautmann 2010, S. 76). Durch diesen Prozess können daraufhin beispielsweise Aussagen über die Lebensweltkonstruktion des Interviewpartners getroffen werden. Das Interview beginnt deshalb mit einer konkreten Erzählaufforderung. Um weitere Details und Haltungen des Interviewpartners zu erfahren, werden vereinzelt konkrete Fragen eingestreut, die den Interviewten vom episodischen auf das semantische Wissen zurückgreifen lassen (vgl. Trautmann 2010, S. 76). Durch das episodische Interview können „konkrete, auf den Gegenstand der Untersuchung bezogene Situationen erzählt werden“ (Flick 2002, S. 272), sodass weniger unnatürliche oder statische Fragen gestellt werden müssen und die Interviewsituation damit zwangloser und angenehmer wirkt. Gerade für Kinder bietet sich dieser Interviewansatz an, da viele Kinder in Bildern denken (vgl. Trautmann 2010, S. 76) und sie somit auf ihren Erfahrungsschatz zurückgreifen können und dabei eingebaute semantische Fragen wie nebenbei beantworten können. Die Interviews wurden im Auswertungsverfahren computergestützt transkribiert und mit der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Um eine nachvollziehbare und umfassende Triangulation zu erreichen, die die Forschungsfrage aus einer weiteren Perspektive be-

rücksichtigt, wurde schließlich noch eine dritte qualitative Forschungsmethode hinzugezogen. Dafür wurden die sogenannten *SEP-Fragebögen* verwendet. SEP steht dabei für die „subjektive **E**inschätzung der kindlichen **P**ersönlichkeit“. Diese Bögen wurden 2006 von Kathrin Wachtler entwickelt und konzipiert. Es handelt sich um Fragebögen mit 31, beziehungsweise 29 Fragen. Die Idee hinter dem Konzept dieser Methode ist es, sowohl den Kindern als auch Bezugspersonen, wie Eltern oder Lehrern, die gleichen Fragen über die Persönlichkeit des Kindes zu stellen. Das bedeutet, dass das Kind die Fragen über sich selbst beantwortet und die Vergleichspersonen das Kind mit den gleichen Fragen einschätzen. Daraufhin können Selbst- und Fremdeinschätzung auf verschiedene Weisen miteinander verglichen und ausgewertet werden. Ziel der SEP-Untersuchung ist es, die Beeinflussung der Fremdeinschätzung auf die kindliche Selbsteinschätzung hin zu analysieren. Es können so unter anderem „Tendenzen im kindlichen Verhalten durch die Wechselwirkung von Selbst- und Fremdeinschätzung durch Bezugspersonen“ (Wachtler 2007, S. 96) dargestellt werden. Die ursprünglich quantitativ verwendete Methode wurde in diesem Fall qualitativ eingesetzt. Dabei wurden das Gewährskind, beide Elternteile und die Klassenlehrerin des Kindes befragt. Für die beispielhafte Einzelfallstudie wurden einige der ursprünglichen Fragen des Bogens abgewandelt. Später wurden die Antworten dann ausgewertet, indem sie in das Big Five Modell der fünf Persönlichkeitsdimensionen eingeordnet wurden. Hierdurch wurden Kodierungen von Differenzwerten möglich, die später die Interpretation der Ergebnisse erlaubten. Bei der Auswertung der Fragebögen wurde außerdem vom Kind ausgegangen – sein Fragebogen stellte

also die Basis dar, sodass die Fremdeinschätzungen mit der Selbsteinschätzung verglichen werden konnten.

## **6 Der Forschungsverlauf und die Triangulation**

Frei nach dem Motto „Ein Kind ist ein Kind ist ein Kind...“ kann ein qualitatives Forschungsdesign an einem Einzelfall nicht erfolgreich verlaufen, wenn zuvor konkrete Vermutungen oder Erwartungen von Forscherinnenseite aufgestellt werden. Diese würden den natürlichen Verlauf der Forschung (zu) sehr beeinflussen und Erkenntnisse, wenn überhaupt, nur voreingenommen ermöglichen. Die Forderung nach Offenheit in der qualitativen Forschung ist deshalb wichtiger denn je (vgl. Reichertz 2014, S. 94). Ungeachtet dessen muss der bzw. die Forschende von Anfang an Vertrauen in seine oder ihre Forschung aufbauen, damit überhaupt prozesshaft wirksam agiert werden kann. In diesem speziellen Fall bestand eine große Herausforderung in der Nähe-Distanz-Beziehung von Forscherin/Mentorin und Gewährskind/Mentee. Diese Doppelrollen verhalfen zum einen zu aussichtsreichen Chancen während des Forschungsprozesses aufgrund des Vertrauensverhältnisses, erschwerten andererseits aber auch den notwendigen Entfremdungsvorgang während der Aus- und Bewertung der Daten. Genau dieses Spannungsfeld zu spüren, zu erleben und zu problematisieren gehört zu den (sekundären) Aufgaben des Forschenden und ermöglicht erst differenzierte Konstruktionserfahrungen der Forschungsmethoden. Sobald der Forschende seine eigene Position im Forschungsfeld für sich verorten kann, sie anerkennt und akzeptiert, dass er den Verlauf des Forschungsprojektes beeinflussen wird und

auch sollte, wird Erkenntnis ermöglicht.

Im beschriebenen Fall fungierte die Mentorin als haltendes System für den Mentee und war zusätzlich in der reizvollen, aber auch herausfordernden Lage, als Bindeglied zwischen Eltern, Lehrerin und Kind zu stehen. Dies ermöglichte durch die sorgfältig ausgewählten Forschungsmethoden besonders intime Einblicke in die Lebenswelt des Forschungs Kindes.

Solange das Erkenntnisinteresse im Vordergrund steht, die persönliche Entwicklung des Forschungsgegenstandes, des Forschenden und des Forschungsprozesses aber dennoch nicht behindert, wird es möglich, Ergebnisse zu formulieren und zu diskutieren.

Alle vorgestellten Methoden wären auch individuell anwendbar, gewinnen jedoch an Relevanz, wenn sie miteinander verzahnt werden und somit eine Methodentriangulation entsteht. Bei einer Triangulation wird ein Forschungsgegenstand aus mindestens zwei verschiedenen Richtungen betrachtet (vgl. Flick, S. 2008), sodass mögliche Schwächen einer Methode durch den Gebrauch weiterer Methoden unter Umständen ausgeglichen werden können (vgl. Schröder-Lenzen 2013, S. 149). In dieser Einzelkindforschung wurden die einzelnen Methoden nach dem *between-method*-Prinzip trianguliert, obwohl es auch bei der Methode der episodischen Interviews, wie bereits beschrieben, eine methodeninterne (*within-method*) Triangulation gab. Die Kombination von teilnehmender Beobachtung, episodischen Interviews und der SEP-Untersuchung stellte sich als besonders erfolgsversprechend dar. Durch die Beobachtungen konnten Fragen für die Interviews entwickelt und innerhalb der Interviews konkretisiert werden, sowie im direkten Lebensumfeld des Kindes beurteilt werden. Durch die Durchführung der SEP-Studie konnte daraufhin noch eine Multiperspektivi-

tät geschaffen werden, die wiederum bestimmte Verhaltensweisen zielgerichtet hinterfragt, dabei vor allem die Eltern-Kind-Beziehungsebene in den Blick nimmt und somit die Forschungsfrage expliziter bearbeitet.

## **7 Erste Ergebnisse und finale Relativierung**

Durch die Verwendung und die Verstrickung der Forschungsmethoden ist es innerhalb dieser Einzelfallstudie gelungen, Aspekte des hochindividuellen Transitionsprozesses des Gewährskindes von der Grundschule in die weiterführende Schule empirisch zu überprüfen, abzubilden und zu bewerten. Dabei tragen alle drei Methoden vor allem gemeinsam zum Erkenntnisgewinn bei. Durch die Kommunikationsbereitschaft der Eltern des Gewährskindes konnte die Forschungsfrage umso detaillierter bearbeitet werden. Die SEP-Untersuchung hat den Sorgfältigkeitsgrad der Untersuchung wiederum erhöht und dem Forschungsgegenstand nochmals mehr Prägnanz verliehen. Dank der Evaluation der Methoden ist es gelungen, ursprüngliche Vermutungen systematisch zu Erkenntnissen zu verarbeiten.

Diesen Erkenntnissen zufolge hat das Gewährskind seit dem Schulformwechsel an Selbstbewusstsein gewonnen, was primär auch mit dem Lehrerinnenwechsel zu tun hat (vgl. Micha 2017a). Dies geht vor allem aus der langzeitlichen Beobachtung und den Interviews hervor:

„**I**: Was ist für Sie das Wichtigste, was SIE jetzt hier zu Hause mitbekommen, dass Sie erkennen es geht Emre<sup>17</sup> gut dort?

**B3**: Selbstbewusst. [...]

**B3**: Selbstbewusst. Er hat mehr(unv.)

**B2**: Vertrauen.

**B3**: Vertrauen“ (Micha 2017b, S.65).<sup>18</sup>

Auch seine schulischen Leistungen sind deutlich gestiegen. Festzumachen ist diese Entwicklung vor allem an der positiven, vertrauensvollen Beziehung, die er mit seiner neuen Lehrerin hat. Die Verhaltensweisen der früheren Grundschullehrerin dagegen werden zum Untersuchungszeitraum noch immer von Seiten der Eltern, aber auch seitens des Gewährskindes in Frage gestellt (vgl. Micha 2017b, S.62). Die Eltern des Kindes legen außerdem großen Wert auf die schulischen Leistungen, ohne sie aber genügend mit dem Kind zu reflektieren. So konnte herausgearbeitet werden, dass die schulische Motivation eher extrinsisch existiert und die Eltern eher Kontrolle über das Gewährskind ausüben, anstatt ihm Autonomieunterstützung anzubieten. Auch die SEP-Untersuchung unterstützte diese Annahmen und veranschaulichte die vorausgegangene Vermutung, dass die Fremdeinschätzung der Eltern durch das autoritäre Kontrollverhalten vielfach zur Selbsteinschätzung des Kindes geworden ist. Bei der Frage der SEP-Fragebögen, ob er schüchtern ist, antwortet der Befragte beispielsweise mit (*fast*) *immer*.

„Seine Eltern [antworten] mit *oft*. Emre begründet seine Antwort im Interview vor allem damit, dass andere über ihn sagen er sei schüchtern [...]. Er projiziert an dieser Stelle die

---

<sup>17</sup> Name geändert

<sup>18</sup> I=Interviewerin, B2=Vater, B3=Mutter

Aussagen seiner Eltern stärker auf sich als seine Eltern selbst. Sein Vater macht im Interview deutlich, dass er Emre oft sagt, er müsse selbstbewusster auf Leute zugehen und, dass er vor allem in Kreise der Familie zurückhaltend ist [...]. Die Fremdeinschätzung seiner Eltern zum Thema Schüchternheit, mit welcher er auch ständig konfrontiert wird, scheint bei Emre zu einer Selbstwahrnehmung zu führen, die sogar extremer ist als die Einschätzung seiner Eltern selbst“ (Micha 2017b, S.86).

Der Leistungsdruck, der von den Eltern ausgeht, beeinflusst das Gewährskind stark; es definiert sich teilweise sehr über Aussagen seiner Eltern (beispielsweise bezüglich seiner Charaktereigenschaften). Nichtsdestotrotz konnte durch die Untersuchung festgestellt werden, dass das Gewährskind eher dazu bereit ist, sich auf die Herausforderungen der neuen Schule einzulassen, weil in der Familie ein Bildungsinteresse vorhanden ist, welches durch familiäre Kommunikation in den gemeinsamen Diskurs aufgenommen wird (vgl. Micha 2017a/2017b).

Diese beispielhaften Ergebnisse der Forschungsdiskussion und der Methodenauswertung stehen stellvertretend für die Einzigartigkeit an Ergebnissen, die jedes Forschungsdesign hervorruft. Sie sind niemals mit anderen Einzelfällen vergleichbar und im höchsten Maße abhängig von Beziehungs- und Deutungsgefügen.

Jede der drei verwendeten Forschungsmethoden ist empfänglich für Störungen von außerhalb, Beeinflussungen von innerhalb und sie können auch nicht als objektiv distanzierte Vorgehensweisen funktionieren. Das angesprochene Verhältnis von Nähe und Distanz zum Gewährskind wird beispielsweise einige Ergebnisse der Studie persönlich gefärbt und somit unter Umständen verzerrt haben. Nichtsdestotrotz ist es durch die teilnehmende Beobachtung über-

haupt erst möglich gewesen, einen Fokus zu setzen. Sie ist damit für diese Einzelfallstudie unerlässlich. Bei den Interviews war es teilweise durch die schüchterne Art und Weise des Gewährskindes schwierig, es dazu zu bringen, mehr als nur das nötigste zu antworten. Durch die Nutzung des SEP-Fragebogens wurde es aber möglich, bei einigen Antworten während der Bearbeitung des Fragebogens nochmal nachzufragen. Und auch auf Grundlage der Tatsache, dass sich das Gewährsind eben auf diese Weise während des Interviews verhalten hat, können wiederum Erkenntnisse gewonnen werden. Es bleibt die Feststellung, dass eine Momentaufnahme gelungen ist, die zwar perspektivistische Anhaltspunkte bietet, sich aber niemals der Illusion der Vollständigkeit hingeben darf.

Die qualitative Forschung innerhalb eines langfristig begleiteten Mentoringprojekts ist situationspezifisch, hochgradig emotional und entsteht quasi aus sich selbst heraus. Das Besondere ist, dass die Beziehung zum Gewährskind nicht einfach abbricht, nachdem die Forschung durchgeführt wurde. Der oder die Forschende versucht alles aus dem Design herauszuholen, ist aber unter Umständen dennoch feinfühlig und sensibel dem Forschungssubjekt gegenüber, das ihn oder sie als haltendes System in seine Lebenswelt gelassen hat. Diesen Zustand als Gewinn zu beurteilen und ihn als positive Herausforderung zu akzeptieren, stellt einen parallelen Prozess des Forschenden neben dem der eigentlichen Forschung dar, der niemals stringent und immer produktiv irritierend ablaufen sollte. Abschließend kann mit den Worten Anselm Strauss' geschlossen werden: „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“ (Zitat von Anselm Strauss, in: Mey/Mruck 2001, S. 69).

## Literatur

- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Beck, G. (2005). Kinder begleiten vom 4. Zum 5. Schuljahr. Erfahrungen mit Schul- und Kindheitsforschung. In G. Breidenstein & A. Prengel (Hrsg.), *Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz?*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55-70.
- Behnken, I. & Zinnecker, J. (2010). Narrative Landkarten: Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 547-562.
- Bigdach, O. & Trautmann, T. (2016). Von der Grundschule ins Gymnasium. In T. Trautmann & J. Brommer (Hrsg.), *Transitionen exemplarisch. Schulanfang, Klassensprung, Schulartwechsel am Einzelfall*. Berlin: Logos Verlag, S. 303-473.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Brommer, J. (2016). Der Fall Fares im theoretischen Modell. In T. Trautmann & J. Brommer (Hrsg.), *Transition exemplarisch. Schulanfang, Klassensprung, Schulartwechsel am Einzelfall*. Berlin: Logos Verlag, S. 90-174.
- Brommer, J. & Trautmann, T. (2016). Theoretische Grundlagen: Transition am Einzelfall untersuchen – Die Welt im Tautropfen oder kasuistische Ausreißer? In T. Trautmann & J. Brommer (Hrsg.), *Transition exemplarisch. Schulanfang, Klassensprung, Schulartwechsel am Einzelfall*. Berlin: Logos Verlag, S. 5-89.
- Brüsemeister, T. (2008). *Qualitative Forschung – Ein Überblick*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cybull, A.-K. (2017). Zwischen „heiß“ und „kalt“ ... Zur Entwicklung eines männlichen Schülers im Spannungsfeld des Übergangs zwischen den Klassenstufen 4 und 5 im Projekt WEICHENSTELLUNG. MA Thesis. Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: UHH.
- Dörr, M. & Müller, B. (Hrsg.) (2012). *Nähe und Distanz – Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Flick, U. (2002). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Auflage. Reinbek: Rowolt.

- Flick, U. (2006). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Aufl., Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2009). *Sozialforschung – Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Verlag.
- Flick, U. (2011). Das episodische Interview. In G. Oelerich & H.-U. Otto (Hrsg.), *Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch*. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.273-280.
- Fuchs-Heinritz, W. & Barlösius, E. (Hrsg.) (2007). *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuhs, B. (2012). Kinder im qualitativen Interview. Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. Gefälligkeitsübersetzung: Children in the quantitative interview – research on subjective lifeworld of children. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 80-103.
- Grau, M. (2001). Forschungsfeld Begegnung: Zum Entstehungsprozess einer qualitativen Fallstudie. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-von Dittfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 62-83.
- Hausknecht, B. (2012). Balanceakt Nähe und Distanz - Eine Herausforderung in der Sozialen Arbeit. Masterarbeit. Online verfügbar unter: [http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb\\_derivate\\_0000001276/Masterarbeit-Hausknecht-2012.pdf](http://digibib.hs-nb.de/file/dbhsnb_derivate_0000001276/Masterarbeit-Hausknecht-2012.pdf). [31.04.2018]
- Heinzel, F. (2010). Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim/München: Juventa, S. 707-722.
- Heinzel, F. (2012a). Einleitung. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa.
- Heinzel, F. (2012b). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 80-103.
- Hess, R. (2009). *Die Praxis des Tagebuchs: Beobachtung – Dokumentation – Reflexion*. Münster: Waxmann.

- Höper, H. (2017). *Transitionsaspekte beim Übergang zwischen Klassenstufe 4 und 5 – nachgewiesen am Projekt WEICHENSTELLUNG*. MA Thesis. Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: UHH.
- Innovative Sozialarbeit GmbH Marburg Gisa (St. Elisabeth) (2012). Online verfügbar unter: [http://www.gisa-marburg.de/seminare/jugendhilfe/mobile\\_seminare/2012/j104](http://www.gisa-marburg.de/seminare/jugendhilfe/mobile_seminare/2012/j104) [30.01.2018].
- Klein, R. (2010). Tiefenhermeneutische Analyse. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim und München: Juventa, S. 263-181.
- Kleining, G. (1982). Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 34, 2, S. 224-253.
- Knizia, U. (2015). *Die Narrative Landkarte als Diagnoseinstrument. Zugang zur Lebenswelt in Beratung und Therapie von Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Koletzko, M. (2018). *Zur Relevanz der Muttersprache in schulischen Kontexten – Eine Einzelfallstudie im Rahmen des Projekts WEICHENSTELLUNG, dargestellt an einem Schüler mit der Erstsprache Türkisch*. MA Thesis. Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: UHH.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Lapassade, G. (2007). Teilnehmende Beobachtung: Ursprünge- Differenzierungen-Abgrenzungen. In G. Weigand & R. Hess (Hrsg.), *Teilnehmende Beobachtung in interkulturellen Situationen*. Frankfurt: Campus, S. 39-61.
- Legewie, H. (2004). *Vorlesung zur qualitativen Diagnostik und Forschung*. 11. Vorlesung: *Qualitative Forschung und der Ansatz der Grounded Theory*. Vorlesungsskript. Abrufbar unter:[http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung\\_11.pdf](http://www.ztg.tu-berlin.de/download/legewie/Dokumente/Vorlesung_11.pdf) [15.04.2018].
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2011). Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-78.

- Mayring, P. A. E. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Micha, M. (2017a). *Ein Kind ist ein Kind ist ein Kind ist ein Kind, oder: wie man lernt Vertrauen in den Prozess zu haben*. *Forschungstagebuch*. Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: UHH.
- Micha, M. (2017b). *Aspekte des Transitionsprozesses von Klasse 4 zu Klasse 5 – exemplarisch dargestellt an einem männlichen 5. Klässler an der Stadtteilschule*. MA Thesis. Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: UHH.
- Mischel, W. (2014). *Der Marshmallow Test. Willensstärke, Belohnungsaufschub und die Entwicklung der Persönlichkeit*. München: Siedler Verlag.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2001). Einleitung. In A. Müller-Hartmann & M. Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 2-10.
- Oswald, H. (2013). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.183-204.
- Raufelder, D. & Ittel, A. (2012). Mentoring in der Schule: ein Überblick; theoretische und praktische Implikationen für Lehrer/-innen und Schüler/-innen im internationalen Vergleich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Heft 2, 2012, S. 147-160.
- Reichertz, J. (2014). Die Konjunktur der qualitativen Sozialforschung und Konjunkturen innerhalb der qualitativen Sozialforschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Analysen und Diskussionen – 10 Jahre Berliner Methodentreffen*. Wiesbaden: Springer, S. 87-102.
- Sagular, A.-A. (2017). *Zum personalen Einfluss des sozialen Nahraums auf die Schuleinstellung in Transitionsprozessen – nachgewiesen an einem männlichen Fünftklässler*. MA Thesis. Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Hamburg: UHH.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, Langer, A. & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S.149-158.
- Seel, N. M. & Hanke, U. (2015). Methodik der Erziehungswissenschaft. In N. M. Seel, U. Hanke (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Lehrbuch für Bachelor-, Master- und Lehramtsstudierende*. [Online-Ausg.] Berlin u.a.: Springer-Verlag, S. 765-852.

- Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung*. Weinheim: Juventa.
- Stier, W. (2002). *Empirische Forschungsmethoden*. Berlin: Springer Verlag.
- Trautmann, H.; Trautmann, T. (2016). Wenn Kinder uns herausfordern. In M. Grassmann & R. Möller (Hrsg.), *Kinder herausfordern*. Hildesheim: Franzbecker, S. 226-238.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Trautmann, T. (2018). Zur Vertretbarkeit von Video- und Audiografien an Schulen – Eine Betrachtung zur Erhebung im Unterricht aus forschungsethischer Perspektive. In M. Sonnleitner, S. Prock, A. Rank & P. Kirchoff (Hrsg.), *Video- und Audiografie von Unterricht in der Lehrer/innenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive*. Opladen: Verlag Barbara Budrich UTB.
- Trautmann, T. & Bamberg, A. (2009). Erkläre einem Marsmännchen ... oder Empathiefähigkeit und Erklärungskompetenz bei Erstklässlern. In T. Trautmann, S. Schmidt, C. Rönz (Hrsg.), *Mittendrin und stets dabei. Begabungsfördernder Unterricht und wissenschaftliche Begleitung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, S. 47-55.
- Trautmann, T. & Brommer, J. (Hrsg.) (2016). *Transitionen exemplarisch. Schulanfang, Klassenstufensprung, Schulartwechsel am Einzelfall*. Berlin: Logos Verlag
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored Learning to Teach According to Standards-Based Reform: A Critical Review. *Review of Educational Research*. Vol. 72, No. 3, Standards-Based Reforms and Accountability (Autumn, 2002), pp. 481-546.
- Wang, J., Odell, S. J. & Schulle, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59, pp. 132–152.
- ZEIT-Stiftung Ebeling und Gerd Bucerus (o.J.). Weichenstellung. Online verfügbar unter: <https://www.zeitstiftung.de/projekte/bildungunderziehung/weichenstellung/>. [09.02.2018].



# ***Mit Kopf, Herz und Hand* – Leibphänomenologische Forschung mit Kindern am Beispiel des Zweikämpfens im Sportunterricht**

*Florian Hartnack*

## **1 Einführung**

„Eines Tages zogen die drei Söhne des Herrschers von Serendip hinaus in die Welt, um sich zu vervollkommen. Sie suchten nichts Besonderes, doch sie fanden einiges; sie lösten verzwickte Rätsel, erklärten schwierige Zusammenhänge, bewahrten Menschen vor dem Tod und führten Liebende zusammen. Durch Zufall und Klugheit kamen sie so weit.“ (Schury, 2006, S. 7)

Das Märchen der drei Prinzen von Serendip begründet das *Serendipitätsprinzip*, welches beschreibt, dass „man findet, was man gar nicht gesucht hat“ (Bude, 2008, S. 262). *Einiges zu finden* und schwierige Zusammenhänge *erklären* zu können scheinen attraktive Aussichten für qualitativ Forschende zu sein. Doch welche Herangehensweise ist zu wählen? Der folgende Beitrag möchte Phänomenologische (Kindheits-)Forschung aus einer leiblichen Perspektive heraus beschreiben und damit aufzeigen, dass die konsequente Berücksichtigung aller Sinne und unreflektiert-eigenleiblicher Erfahrungen neue Perspektiven für Forschende er-

schließen können. Insbesondere im Kontext der Kindheitsforschung scheint aufgrund der unterschiedlichen Erfahrungshorizonte von Erwachsenen und Kindern eine Art *Going Native* (vgl. Hartnack, 2018) schwierig. Die summarische Darstellung des methodischen Vorgehens in der leibphänomenologisch-ethnografischen Studie *Doing Gender und Feeling Gender im Sportunterricht* (Hartnack, 2017) soll aufzeigen, wie es gelingen kann eigenleibliches Spüren in der ethnografischen Forschung mit Kindern im Erhebungsprozess zu berücksichtigen und damit einen zirkulär angelegten Forschungs- und Erkenntnisprozess voranzutreiben.

## **2 Qualitative Forschung mit Kindern – ein Problemaufriss**

Wird die qualitative Methodologie auf soziale Gegenstände angewendet, geschieht dies in einem breiten und interdisziplinären Feld empirischer Forschungsmethoden, welche zumeist durch den Anspruch, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, von Kardorff & Steinke, 2012, S. 14; Herv. i. Orig.) charakterisiert sind. Prinzipien wie Gegenstandsadäquatheit, Multiperspektivität und die stets reflexive Haltung der Forschenden während des Forschungsprozesses stellen dabei allgemeine Merkmale qualitativer Forschung dar, welche weniger standardisiert, sondern vielmehr stets intersubjektiv nachvollziehbar realisiert werden sollen (vgl. u.a. Flick, 2011). Ein reflexives Vorgehen scheint dafür unverzichtbar und meint zumeist die Ausklammerung der Perspektiven, Vorannahmen, Wünsche und Gefühle des Forschenden. So will etwa die phänomenologische

Methode der *Reduktion* das eigene Vorwissen und die alltäglichen Annahmen in der Erfassung von Gegenständlichem als naive Bewusstseinsakte einklammern, um diese reflexiv erfassen zu können (vgl. Prechtel, 2002). Dies führt dazu, dass die Forscherperson auch in ethnografischer Haltung zwar *am Feld* partizipieren kann, jedoch eigene Erfahrung möglichst ausklammern bzw. stets eine reflexive Distanz zum Feld halten sollte, um der *Gefahr* eines „Going Natives“ (vgl. Coffey, 1999; Flick, 2011) - und damit dem unkontrollierten und unreflexiven Aufgehen im Feld - zu entgehen.

Wird nun im Kontext qualitativer Forschung mit Kindern und Jugendlichen geforscht, können Schwierigkeiten in der Einordnung, Interpretation und Bewertung von beobachteten Handlungen und aufgenommenen Aussagen der Kinder auftauchen. Dies insbesondere deshalb, da differente Erfahrungshorizonte und Deutungsmuster von (beforschten) Kindern und (zumeist) erwachsenen Forscherpersonen aufeinandertreffen und in ihrem generationalen Missverhältnis trotz ggf. aktiver Teilnahme der Erwachsenen an der *Lebenswelt der Kinder* zu inkonsistenten Deutung führen können.

Ein *Going Native* bzw. das (un-)bewusste Verlassen der Distanz zu kindlichen Handlungen aufgrund stetiger Reflexion kann hier zusätzliche Perspektiven erschließen. Inwieweit Gefühle, Denk- und Deutungsmuster von Kindern im jeweiligen Forschungskontext *nachempfunden* und damit *die Perspektiven der Kinder* eingenommen werden können scheint sehr fraglich, kaum nachprüfbar und nicht das Ziel der hier dargestellten leibphänomenologischen Perspektive. Vielmehr geht es um die Möglichkeit bereichernder eigener Erfahrungen, welche neue Perspektiven erschließen und - durch

konsequente Berücksichtigung eigener leibkörperlicher Erfahrungen - (Mit-)Gespürtes verbalisieren helfen können.

### **3 Leiblichkeit und Atmosphären – Grundbegriffe leibphänomenologischer Forschung**

Die körperlich-praktische Involviertheit der Forscherperson dient bereits in Bourdieu (2001) praxeologischer Erkenntnistheorie dem Verstehen sozialer Strukturen und wird in der leibphänomenologischen Sozialforschung um den Begriff der *Leiblichkeit* ergänzt. Neben der Beobachtung und Analyse der Performativität sicht- und tastbarer Körper dringt die Leiblichkeit als unmittelbar gespürtes Eigenes in den Mittelpunkt von Beobachtung und Analyse. Nach Hermann Schmitz (2014) ist der Leib der

„Inbegriff alles dessen, was er von sich, als zu sich selbst gehörig, in der Gegend – nicht immer in den Grenzen – seines Körpers spüren kann, ohne sich der fünf Sinne Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken und des aus ihren Erfahrungen gewonnenen perzeptiven Körperschemas (der habituellen Vorstellung vom eigenen Körper) zu bedienen“ (S. 32).

Der Leib wird damit aufgrund seiner andersartigen Räumlichkeit vom Körper unterschieden und meint nicht bloßes sinnliches Erfassen, sondern dringliches Spüren *subjektiver Tatsachen*, womit unmittelbares und unreflexives Erfahren des Eigenen verstanden werden kann. Durch das begriffliche Instrumentarium der Neuen Phänomenologie (vgl. Schmitz, 1980) können diese leiblich gespürten unwillkürlichen Lebenserfahrungen verbalisiert, beschrieben und

als *objektive Tatsachen* intersubjektiv nachvollziehbar aufbereitet werden.

Das leibliche Fühlen von Gefühlen wird nach Schmitz (2014) dabei von der bloßen Wahrnehmung von Gefühlen unterschieden. Gefühle können als *Atmosphären* wahrgenommen werden und präreflexiv den Menschen leiblich-affektiv ergreifen.

#### **4 Zur Umsetzung: Leibphänomenologisch-ethnografische Forschung**

Nachfolgend soll aufgezeigt werden, wie Forschung mit Kindern unter konsequenter Berücksichtigung von Leib *und* Körper praktisch umgesetzt werden kann. Hierfür werden die Methoden der *Teilnehmenden Beobachtung* und des *Narrativen Interviews* aus einer leibphänomenologischen Perspektive heraus in praktischen Beispielen beschrieben.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Die Texte und praktischen Beispiele entstammen in aktualisierter und komprimierter Form der Studie „Geschlechtsspezifische leibliche Praktiken im spielerisch-kämpferischen Sich-Bewegen. Eine neophänomenologisch-soziologische Ethnografie im spielerischen Zweikämpfen“ (vgl. Hartnack, 2017)

#### 4.1 Zur Studienanlage: Von den Fragen „aus dem Feld“ zu den Ergebnissen

Fragestellungen im Kontext leibphänomenologischer Forschung entstehen zumeist sukzessive in einem zirkulären Forschungsprozess, aufbauend auf den eigenen Erfahrungen im Feld.

Ursprüngliche Intention der vorliegenden Studie war es, die dem Bewegungsfeld *Kämpfen* bzw. den Kampfsportarten und Kampfkünsten zugeschriebenen vielfältigen Wirkweisen und curricularen Kompetenzzuschreibungen im Sport nachzugehen, indem der Sportunterricht über ein ethnografisches Vorgehen begleitet wird, um schließlich offen zu fragen: „What the hell is going on here?“ (Amann & Hirschauer, 1997, S. 20).

Hierfür wurden über ein sozialwissenschaftlich ethnografisches Vorgehen insgesamt fünf Schulklassen aus zwei Grundschulen, einer Gesamtschule und einem Gymnasium im Sportunterricht während den jeweiligen Unterrichtseinheiten zum *Kämpfen* teilnehmend begleitet. Erst nach einiger Zeit mit vielfältigen Erfahrungen *im Feld*, insbesondere durch Aussagen und Verhalten der Kinder sowie auch Momenten spürbarer eigener Geschlechtlichkeit, rückte der Forschungsfokus auf das Thema Geschlecht. Angesichts der Forderungen nach koedukativem Kämpfen im Schulsport und des den Kampfspielen inhärenten intensiven Körperkontakts rückten darauf aufbauend sukzessive geschlechtsspezifische Handlungsweisen und Einstellungen im Sportunterricht in den Mittelpunkt, um Rückschlüsse auf die Chancen und Grenzen koedukativen Kämpfens und insbesondere auf das geschlechtssensible Handeln der Lehrkräfte zu ziehen und theoretisch zugeschriebene

Wirkweisen wie den Abbau von Geschlechterstereotypen zu überprüfen.

Aufbauend auf die feministische Geschlechterforschung, welche leibphänomenologische Ansätze aufgreift (vgl. Landweer 2006; Lindemann, 2011), erschien die konsequente Berücksichtigung von *kindlich*-leiblichen Praktiken der Geschlechtsidentitätsentwicklung durchaus lohnenswert, zumal Kinder im Grundschulalter bereits eine ausgeprägte Vorstellung vom eigenen Geschlecht haben (vgl. Cornelißen & Pinhard, 2014).

Das hier dargestellte Forschungsprojekt fragte demnach nach geschlechtsspezifischem leibkörperlichen Handeln der Schülerinnen und Schüler und führte damit zu den Fragestellungen:

1. (Wie) Werden über das leibkörperliche Interagieren in Zweikampfsituationen im Sportunterricht Geschlechterordnungen hervorgebracht?
2. *Alternativ*: Werden Geschlechterordnungen über dieses gemeinsame leibliche Handeln im Zweikampf abgebaut?

Die Triangulation von *teilnehmender* Beobachtung und narrativen Interviews sollte das *Mitfühlen* und *Verstehen* leiblich-geschlechtlicher Praktiken ermöglichen.

Die Daten wurden schließlich nach dem Stil der *Grounded Theory* (vgl. Strauß & Corbin, 1996) ausgewertet, wobei ein Kernmodell geschlechtsspezifischer leiblicher Praktiken im spielerisch-kämpferischen Bewegungsvollzug gebildet werden konnte.

Insgesamt zeigten die Ergebnisse, dass verschiedene Erwartungshaltungen an das Kämpfen im Sportunterricht nicht erfüllt werden können. So scheinen die bereits internalisierten geschlechterstereotypen Rollenbilder über das Kämpfen im Sportunterricht leiblich erfahren, bestärkt und schließlich weiter verinnerlicht zu werden. Zur Konsolidierung der eigenen Geschlechtsidentität schaffen die Kinder repetitiv ein Gleichgewicht zwischen der beobachtbar körperbezogen-interaktiven Darstellung der eigenen Geschlechtlichkeit und der damit verbundenen leiblich-spürbaren Erfahrung, ein bestimmtes Geschlecht zu sein. Für den Sportunterricht zeigte sich, dass das Bewegungsfeld *Kämpfen* dringend inhaltlich ausformuliert werden muss, um den Lehrkräften ein zielgerichtetes, methodisch aufbereitetes und schließlich auch geschlechtersensibles Unterrichten überhaupt erst zu ermöglichen (vgl. Hartnack, 2017).

Nachfolgend sollen die im Rahmen dieser Studie angewendeten Methoden der Teilnehmenden Beobachtungen und Narrativen Interviews genauer beschrieben werden.

#### 4.2 *Teilnehmende Beobachtung*

Phänomenologische Kindheitsforschung bedarf Methoden, welche leiblich-affektive Erfahrungen ermöglichen und damit Voraussetzungen schaffen, kindliche Bedeutungs- und Erfahrungshorizonte besser nachvollziehen zu können.

Hierfür drängt sich ein ethnografisches Vorgehen nahezu auf; als teilnehmender Beobachter im Feld steht das Selbsterleben (hier das Selbsterleben von Geschlechtlichkeit im Kontext des Zweikämpfens) im Fokus. Teilnehmende Beobachtung meint in diesem Zu-

sammenhang nicht lediglich die visuelle Wahrnehmung des Umfeldes, sondern schließt – gerade mit Anspruch auf einen vollständigen leibkörperlichen Miteinbezug des Forschers – die *gesamte* Körpersensorik des Forschenden mit ein, also in diesem Kontext Riechen, Hören, Sehen und Ertasten.

Aus einer leibphänomenologischen Perspektive heraus gilt es für die Forscherperson Gefühle im ersten Schritt wahrzunehmen, sich von diesen *anstecken* zu lassen und sie schließlich wieder reflektiert zu berücksichtigen. Gefühle sind dabei nicht mit dem Leibbegriff gleichzusetzen, sondern „räumlich, aber ortlos, ergossene Atmosphären“ (Schmitz, 1998, S. 22). Ein außenstehender Beobachter würde die entsprechenden Atmosphären sozialer Situationen, wie allgemeine Heiterkeit, bloß wahrnehmen. Erst durch den eigenen leibkörperlichen Mitvollzug kann die Forscherperson von den Gefühlen als Atmosphären leiblich-affektiv betroffen werden.

*Mitfühlen als Methode* in Form von direkter Teilnahme meint somit ein Wahrnehmen oder direktes Mitspüren emotionaler Betroffenheit der Kinder, was Rappe (2012, S. 289) als *Intuition* bzw. *Intuieren* von Gefühlsatmosphären bezeichnet.

Im Rahmen der vorliegenden Studie partizipierte die Forscherperson direkt am Sportunterricht. Da die Schülerinnen und Schüler bereits einen Monat vor Beginn der Unterrichtseinheit zum Kämpfen teilnehmend begleitet wurden, konnte sukzessive eine Grundlage für ein Vertrauensverhältnis gelegt werden. Die Forscherperson übernahm immer wieder die Schülerrolle (niemals die Rolle einer Lehrperson) und nahm aktiv an möglichst vielen Spielen und Wettkämpfen im Sportunterricht teil. Ein ständiger Wechsel von aktiver

Teilnahme im Feld und daran anschließenden direkten (Audio-)Protokollen ermöglichte es, trotz Momenten affektiven Betroffenseins immer wieder reflexiv das Wahrgenommene zu verarbeiten. Durch das generationale Machtgefälle und die (im sportlichen Mitvollzug besonders deutlichen) körperlichen Differenzen war eine vollkommene, unreflektierte Integration in das Feld ausgeschlossen.

Als Erweiterung der papiergebundenen Gedächtnisprotokolle wurden in dem dargestellten Projekt akustische Aufnahmegeräte verwendet, auf dem das beobachtete und wahrgenommene Geschehen zeitnah zum Erlebten festgehalten wurde. Dies ermöglichte es, am Sportunterricht teilnehmen zu können, gleichsam allerdings während kurzen Unterbrechungen zwischen den Zweikampfsituationen besondere Erlebnisse und eigene Eindrücke festzuhalten. Weiter war vorteilhaft, dass durch den Ton und die Stimme die emotionale Gestimmtheit dokumentiert wurde.

### 4.3 *Narrative Interviews*

Gehören Interviews in der qualitativen Forschung mittlerweile zum anerkannten Standardrepertoire, so nehmen Interviews mit Kindern einen besonderen Stellenwert ein (vgl. Trautmann, 2010). Interviews mit Kindern wird noch immer mit einiger Skepsis begegnet, die sich hauptsächlich auf die Glaubwürdigkeit der Kinder und die eigene Kompetenz bezieht, sich als Erwachsener auf Kinder einzulassen. Durch das generativ bedingte Herrschaftsverhältnis zwischen Erwachsenem und Kind bedarf die Interviewsituation eines äußerst reflexiven und sensiblen Zugangs (vgl. Hunger, 2005).

Rücken Gefühle in den Fokus wissenschaftlichen Interesses erschwert dies den Umgang mit Kindern in Interviewsituationen zusätzlich. Sprachlich-begrenzter Ausdruck von nicht-sprachlichem Erleben kann bereits bei Erwachsenen wohl niemals mit diesem identisch sein; im Umgang mit Kindern und ihrem oftmals noch weiter limitierten Wortschatz verschärft sich diese Problematik zusätzlich. Gleichsam ist die vergangene Leiberfahrung über die gegenwärtige Explikation bereits einer nachträglichen Deutung seitens des erzählenden Subjektes ausgesetzt.<sup>2</sup>

Als Ergänzung qualitativ-phänomenologischer Forschung bieten sich offene Interviewformen an, welche einen Teilzugriff auf das zu untersuchende Phänomen ermöglichen und aufgrund eigener Erfahrungen in aktiver Partizipation zugleich ein *Mitspüren* erlauben.

Für die konkrete Interviewführung in dem hier vorgestellten Projekt wurde ein narratives Vorgehen gewählt, welches durch wenige globale Nachfragen seitens der Forscherperson gekennzeichnet ist und einer persönlichen und gemeinsamen Interviewsituation bedarf. In der Interviewsituation sollten die Kinder und Jugendlichen ihre leiblichen Erfahrungen aus dem Sportunterricht schildern, was im fortschreitenden Verlauf des Interviews zu einem Nachspüren der Zweikampfsituationen führte. Dieses Nachspüren evoziert wiederum die Imagination der vergangenen Situation. Dem Ausdruck der Kinder mittels Verbalisation, mimischen und gestischen Gebär-

---

<sup>2</sup> Uzarewicz (2011, S. 29 ff.) legt dar, dass sprachliche Äußerungen nur mangelhafte Ausschnitte von leiblich bedeutsamen Empfindungen sein können, da konkrete Bezüge zu Situation, Intonation und Empfindungen fehlen.

den und leiblicher Kommunikation kam dabei eine besondere Bedeutung zu.

In Momenten, in welchen sich die verbale Beschreibung leibkörperlicher Vorgänge und Empfindungen begrifflich schwer fassen lässt und welche zugleich durch affektives Betroffensein des Forschers gekennzeichnet sein können, wird die leibliche Perspektive der Forscherperson miteingebunden und nicht künstlich ausgeklammert. Je nach Ausdruck des Kindes in der Interviewsituation, muss der Interviewer das eigenleibliche Spüren ins Bewusstsein heben, um es schließlich reflektiert zu verbalisieren (vgl. Dörpinghaus, 2013). Dies geschieht im Rahmen des narrativen Interviews nicht durch konkrete Nachfragen zu bestimmten Sachverhalten, sondern in Momenten gespürten weiteren Erzählbedarfs, der vom Kind nicht ausgeführt wird. Eigene Erfahrungen aus den konkreten beobachteten Bewegungssituationen oder aus eigenen Praxiserfahrungen können dabei ebenfalls Anlass zum Nachfragen geben. Folgendes Beispiel (Interview 270213) soll das leiblich-gespürte narrative Nachfragen verdeutlichen:

*„Maria: ‚Wir haben dann so im Spiel gekämpft, plötzlich hat er mich dann so geschlagen.‘*

*Florian: ‚Er hat dich dann geschlagen?‘*

*Maria: ‚Ja also nicht so mit Faust, so dass er halt so gewonnen hat.‘“*

In diesem Fall wäre es möglich gewesen, dass Maria während des Zweikampfes von ihrem Partner mit der Faust geschlagen wurde. Wäre diese Erzählsequenz derart ohne Nachfrage transkribiert worden, wären Alternativen zu der im Kontext des Zweikampfes

nicht unwahrscheinlichen gewalttätigen Auseinandersetzung lediglich interpretativ möglich gewesen. Durch das situative Mitfühlen während der Interviewführung war es möglich, diesen Sachverhalt, der konträr zu den eigenen Beobachtungen stand, zu klären.

Werden narrative Interviews unter dem Anspruch der Berücksichtigung leiblichen Spürens transkribiert, entstehen methodische Probleme. So können zwar semantische Akzente wie Gestik und Mimik festgehalten werden, allerdings gehen gespürte und sinnliche Empfindungen und somit die vorsprachlich-leibliche Kommunikation verloren. Diese vielfältigen Eindrücke können in ihrer Komplexität weder erfasst noch wiedergegeben werden, ohne dabei Ansprüche intersubjektiver Nachvollziehbarkeit an die Interviewsituation zu vernachlässigen. Würde die Forscherperson versuchen, Empfindungen und leiblich Gespürtes auf einer Metaebene wiederzugeben, wäre die Empfänglichkeit für die Inhalte in den Aussagen der Kinder eingeschränkt. Der leibliche Zugang kann im Rahmen der Interviewführung soweit berücksichtigt werden, als dass sich die Nachfragen im Kontext narrativer Gesprächsführung an den leiblichen Eindrücken der Forscherperson orientieren. Das erneute Hervorholen bestimmter mitgefühlter und im subjektiven Eindruck des Forschers nicht ausreichend verbalisierter Inhalte kann helfen, leiblich Gespürtes in Worte zu fassen. Der spürende Leib des Forschenden wird durch dessen aktiven Miteinbezug in den Erhebungsprozess nicht ausgeklammert, die methodisch narrativ gehaltenen Nachfragen sollen Gespürtes forschungspragmatisch validieren.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Das individuelle Fühlen wird immer auch durch den emotionalen Ausdruck beeinflusst (vgl. Brody, 1999). Ein Nachfragen seitens der Forscherperson

Das im Rahmen dieser Studie angewendete narrative Interview verlief dazu in verschiedenen Phasen (vgl. Rosenthal, 2011):

Die *erste Phase* gliederte sich in die *Erzählaufforderung und die autonom gestaltete Haupterzählung*: In Interviewsituationen mit Kindern kommt dem Gesprächseinstieg eine besondere Rolle zu. Aufgrund der aktiven Teilnahme der Forscherperson am Unterricht war diese den Schülerinnen und Schülern bereits aus dem Sportunterricht bekannt. Damit war es möglich, relativ zügig Hemmungen seitens der Kinder abzubauen und diese mit einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage zu konfrontieren: *Vielleicht kannst du mir etwas darüber erzählen, wie die ersten Male Kämpfen im Sportunterricht für dich waren und was ihr dort alles so bis heute gemacht habt?*<sup>4</sup>

Die interviewende Person fertigte währenddessen fortwährend Notizen an. Diese begleiteten das Zuhören und enthielten stichpunktartig die erzählten Erlebnisse und Themen der interviewten Person sowie eigene Eindrücke, welche sich aus der räumlichen Atmosphäre, dem empathischen Mitfühlen mit der interviewten Person und eigens gespürten Widerständen und Nachfragen zu angesprochenen Erlebnissen zusammensetzten. Die eigenen leibkörperlichen Erinnerungen flossen dabei ein und wurden entsprechend als gespürtes Eigenes gekennzeichnet. Das emotional-empathische Zuhören mit Rückgriffen auf eigene Erfahrungen implizierte dabei eine andere Aufmerksamkeitshaltung, als wenn versucht wird, das An-

---

kann sich somit auch auf mimisch-gestische Ausdrücke der Kinder beziehen, wodurch diese durch die Reflexion ihrer Emotionsexpressionen ihre individuellen Emotionserfahrungen noch einmal deutlich nachspüren können.

<sup>4</sup> Das die interviewende Person selber beim Sportunterricht anwesend war und trotzdem diese Frage stellte, wurde von keinem Kind hinterfragt.

gesprochene bloß zu memorieren. Die Notizen entsprachen dabei bestenfalls dem Vokabular des interviewten Kindes, um spätere erzählgenerierende Fragestellungen besser formulieren zu können.

Die *zweite Phase* umfasst das *erzählgenerierende Nachfragen*: Ein Nachfrageteil schließt sich unmittelbar an die Haupterzählung der Schülerinnen und Schüler an.

Für die Kinder ist dieser Teil von besonderer Bedeutung, da es schnell zu Irritationen kommen kann und ungewohnt scheint, wenn keine konkreten Fragen seitens des Erwachsenen gestellt werden. Besonders wird durch diesen Teil das Interesse an den von den Schülerinnen und Schülern erwähnten Themen deutlich. Diese Phase wurde im Rahmen des Projektes nicht gesondert eingeleitet, da die Haupterzählung der Kinder meist nach wenigen Minuten beendet war; stattdessen wurden direkt entsprechend der Reihenfolge der während der Haupterzählung notierten Stichpunkte die erwähnten Themen aufgegriffen.

Das Ansteuern von in der Haupterzählung erwähnten Situationen geschah dabei über direkte Fragen zu den Situationen: *Ihr habt also gelacht beim Kämpfen. Kannst du mir dazu noch mehr erzählen?* Diese Nachfragen zu konkreten Aussagen der Kinder konnten wiederum neue Erzählungen und Nachfragen generieren.

Waren alle notierten Stichpunkte schließlich abgearbeitet, wurden externe Nachfragen gestellt. Externe Nachfragen meinen hierbei einerseits auf das primäre Forschungsinteresse bzw. die Forschungsfragen hinführende Nachfragen, andererseits Nachfragen zu eigenen Erlebnissen und leiblichen Erfahrungen.

Im Anschluss an das Interview wurde versucht, die Situation in einem freundlichen Gespräch ausklingen zu lassen. Sobald die Schülerin oder der Schüler den Raum verlassen hatte, wurden die angefertigten Protokolle durch „Narrativprioritäten und Qualitäten des Erzählenden, Beobachtungen des Gesprächsortes, die Interviewsituation samt nonverbaler Äußerungen sowie Inhalte der informellen Gespräche“ (Spiritova, 2014, S. 127) ergänzt.

Ergänzend zu den narrativen Interviews wurden Kurzinterviews und unstrukturierte Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern in und zwischen Momenten kämpferischer Bewegungshandlungen im Sportunterricht durchgeführt. Die zeitliche und räumliche Überschneidung von Äußerungen der Partizipanten und konkret Erlebtes im Feld sollten situationsspezifische, sinnlich-leibliche Wahrnehmungsexplikationen ermöglichen, die im klassischen Interview-Setting durch den fehlenden konkreten Erlebniskontext meist nicht verbalisiert werden. Ebenso war es Anspruch, den Schülerinnen und Schülern Ängste und Zweifel an ihrer Interviewkompetenz zu nehmen, wenn diese sich in vertrauter Umgebung und gemeinsamer Bewegung über ihre Lebenswelten äußerten (vgl. Keding & Weith, 2014).

## **5 Chancen und Grenzen**

Im Verlauf der Studie wurden einige Hürden sichtbar welche sich auch nicht vollständig ausräumen ließen. So ist auch bei aktiver Teilnahme an den Bewegungshandlungen der Kinder der generationale Unterschied ständig zu beachten. Eigene leibliche Erfahrun-

gen der Forscherperson sind dabei immer durchdrungen von einem biografisch gewachsenen Erinnerungs- und Erlebnisgefüge und somit sicherlich oftmals different zu dem Fühlen der Schülerinnen und Schüler. Die leibphänomenologische Perspektive geht allerdings nicht davon aus, exakt dieselben Gefühle in diesen Momenten leiblich-affektiven Betroffenseins zu wecken wie beim Gegenüber. Vielmehr geht es um das leibliche Erleben von Gefühlen als *Atmosphären* in unterschiedlicher Intensität. So kann bei einem Kampfspiel, welches vor den Augen aller Mitschülerinnen und Mitschüler durchgeführt wird, durchaus die Atmosphäre des Gefühls von *Aufregung* oder *Scham* von Forschendem und Beforschtem wahrgenommen werden und diese in unterschiedlicher Intensität ergreifen. Für die erwachsene Forscherperson ist das Gefühl der Scham vielleicht weniger (oder gerade mehr) zu spüren, dennoch wird dieses Gefühl zumindest als Atmosphäre wahrgenommen und kann damit die Perspektive auf die Situation deutlich erweitern. Dies erfordert im Umgang mit Kindern immer auch eine Art der Selbstüberwindung und das Sich-Einlassen auf kindliche Bewegungshandlungen.

Ein weiterer Kritikpunkt kann sicherlich die empirisch kaum nachweisbaren begrifflichen Konstrukte wie *Leib* oder *Atmosphären* betreffen. Diese bieten allerdings ein begrifflich-metaphorisches Instrumentarium zur Aufdeckung von unwillkürlichen Lebenserfahrungen bzw. subjektiven, dringlich-gespürten Tatsächlichkeiten, welche ohne entsprechendes Vokabular unbeachtet (wenn auch präreflexiv wahrgenommen) bleiben müssten. Hier schließt sich der Vorwurf vollkommener subjektiver Willkür an. Um leibphänomenologische-qualitative Forschung davor zu schützen gilt es, die-

se unwillkürlichen Lebenserfahrungen möglichst detaillreich, anschaulich und sensibel zu beschreiben und damit intersubjektiv-nachvollziehbar zu machen. Dabei können eigenleibliche Erfahrungen auch in der Auswertungsphase immer wieder zu einem *Stolpern* in der Textinterpretation führen, damit neue Perspektiven und vielleicht auch neue Forschungsfragen erschließen. Eigenes Spüren der Forscherperson spielt somit nicht nur in der Erhebungsphase, sondern ebenso in der dazu zirkulär stehenden Auswertung und Interpretation von Daten eine gewichtige Rolle und muss stets nachvollziehbar beschrieben werden.

## 6 Fazit und Ausblick

Der Beitrag möchte zeigen, dass es in Qualitativer Forschung mit Kindern durchaus lohnenswert sein kann, mehr Subjektivität zu wagen. (Vorerst) Unreflektierte Erfahrungen aus dem Feld können neue Perspektiven erschließen und damit auch neue Erkenntnisse generieren. Der konsequente Einbezug von Gefühlen kann dabei eine gewinnbringende Erweiterung einer rein praxeologischen Perspektive sein. Gerade im Umgang mit Kindern, welche mit ihrem oftmals vollkommen differenten Erfahrungshorizont und ihrer schwer zu interpretierenden Körperlichkeit für erwachsende Beobachter oder Interviewer nur schwer *zu lesen* sind, kann es lohnenswert sein sich auf *kindliche Lebenswelten* einzulassen und daran mit *Kopf, Herz und Hand* zu partizipieren. Ein leiblich-affektives Betroffensein der Forscherperson kann dabei auch (prä-reflexiven) Vorurteilen gegenüber kindlichen Verhaltens -und Aussagen entgegenwirken.

Übrig bleiben intersubjektiv nachvollziehbare Momentaufnahmen, welche auf Gespürtem und damit auf dringlichen subjektiven Tatsachen beruhen und nicht auf bloßer objektiver Beschreibung von Erwachsenen.

## Literatur

- Amann, K. & Hirschauer, S. (1997). Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In S. Hirschauer & K. Amann (Hrsg.), *Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie* (S. 7-52). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brody, L. (1999). *Gender, Emotion, and the Family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bude, H. (2008). Das ‚Serendipity-Pattern‘. Eine Erläuterung am Beispiel des Exklusionsbegriffs. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung* (S. 260-278). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self. Fieldwork and the Representation of the Identity*. London: Sage.
- Cornelißen, W. & Pinhard, I. (2014). Konstruktionen von Geschlecht in Kindheit und Jugend. In D. Lück & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa* (Der Mensch als soziales und personales Wesen, 24, S. 113-142). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Dörpinghaus, S. (2013). *Dem Gespür auf der Spur. Leibphänomenologische Studie zur Hebammenkunde am Beispiel der Unruhe* (Neue Phänomenologie, 20). München: Karl Alber.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2012). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl., S. 13-29). Hamburg: Rowohlt.
- Hartnack, F. (2017). *Doing Gender und Feeling Gender im Sportunterricht. Eine leibphänomenologisch-soziologische Ethnografie des spielerischen Zweikämpfens*. Göttingen: V&R unipress.
- Hartnack, F. (2018). ‚Going Native‘ and ‚Feel the Field‘!? Leibphänomenologisch-ethnografische Zugänge zu Kampfsportarten und Kampfkünsten. *Jour-*

- nal of Martial Arts Research*, 1(2).  
[https://doi.org/10.15495/ojs\\_25678221\\_12\\_32](https://doi.org/10.15495/ojs_25678221_12_32)
- Hunger, I. (2005). Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (Beiträge zur Lehre und Forschung im Sport, 148, S. 69-84). Schorndorf: Hofmann.
- Keding, M. & Weith, C. (2014). Bewegte Interviews im Feld. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 131-142). Bern: Haupt.
- Landweer, H. (2006). Philosophie. In C. von Braun & I. Stephan (Hrsg.), *Gender Studien – eine Einführung* (2., aktualisierte Aufl., S. 225-240). Stuttgart: Metzler.
- Lindemann, G. (2011). *Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl* (2., leicht veränderte Aufl.).
- Prechtel, P. (2002). *Edmund Husserl zur Einführung* (3., überarbeitete Aufl.). Hamburg: Junius.
- Rappe, G. (2012). *Leib und Subjekt. Phänomenologische Beiträge zu einem erweiterten Menschenbild* (kultur&philosophie, 4). Bochum, Freiburg: projekt.
- Rosenthal, G. (2011). *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung* (3., aktualisierte und ergänzte Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Schmitz, H. (1980). *Neue Phänomenologie*. Bonn: Bouvier.
- Schmitz, H. (1998). *Der Leib, der Raum und die Gefühle*. Ostfildern vor Stuttgart: edition tertium.
- Schmitz, H. (2014). *Atmosphären*. Freiburg, München: Karl Alber.
- Schury, G. (2006). *Wer nicht sucht, der findet. Zufallsentdeckungen in der Wissenschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Spiritova, M. (2014). Narrative Interviews. In C. Bischoff, K. Oehme-Jüngling & W. Leimgruber (Hrsg.), *Methoden der Kulturanthropologie* (S. 117-130). Bern: Haupt.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS.

Uzarewicz, M. (2011). *Der Leib und die Grenzen der Gesellschaft. Eine neophänomenologische Soziologie des Transhumanen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.



# **„Er spielt die gleiche Position wie ich und ist eine Passmaschine“ – ein innovativer methodologischer Zugang zu Vorbildkonzepten von Fußballkindern**

*Annalena Möhrle und Peter Kuhn*

## **1 Einführung**

Das Phänomen „Superstar“ ist aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken (Schmidt & Högele, 2011). Im Fernsehen, in Zeitschriften und zunehmend in sozialen Netzwerken werden Personen, die durch außergewöhnliche Erfolge und Fähigkeiten auffallen und viele Menschen begeistern, zu „Superstars“ gekrönt. Mit dem Begriff wird sowohl die Faszination über eindrucksvolle Leistungen öffentlicher Personen als auch das professionell betriebene Marketing zum Ausdruck gebracht (ebd.). Wer für den Einzelnen ein „Superstar“ ist, hängt von der Interessenlage ab. Nicht nur Künstler aus Musik, Film und Fernsehen werden in Deutschland als „Superstars“ wahrgenommen, sondern auch Sportler. Im Fokus des öffentlichen Interesses stehen Spitzensportler, wobei keine andere Sportart mehr „Superstars“ hervorbringt als der Fußball (DFL, 2017). Sie „dienen [...] unzähligen, vor allem jungen Menschen in unserem Land, als Vorbilder und prägen mitunter auch das Image Deutschlands in der Welt“ (Deutscher Bundestag, 2016, S. 6). Diese gesellschaftlichen Funktionen des Spitzensports werden in Ab-

schnitt 1.1, angelehnt an Haut (2014), Breuer und Hallmann (2011) sowie Schmidt und Bergmann (2013), dargestellt. Anschließend beschäftigt sich Abschnitt 1.2 anhand von Bandura (1976, 1977, 1986) sowie Bandura und Walters (1963), ergänzt durch Hobmair (2012), Mietzel (2017) und Schauerte (2007), mit den theoretischen Grundlagen der Vorbildfunktion. Der aktuelle Forschungsstand zu Vorbildern von Kindern und Jugendlichen, basierend auf Biskup und Pfister (1999), Bricheno und Thornton (2007), Czoske (1980), Feierabend, Plankenhorn und Rathgeb (2017), Gaum und Haut (2007), Schmidt und Bergmann (2013), Schmidt und Högele (2011) sowie Vescio, Wilde und Crosswhite (2016), wird in Abschnitt 1.3 skizziert.

### *1.1 Gesellschaftliche Funktionen des Spitzensports<sup>1</sup>*

Der Sport im Allgemeinen und in Deutschland ganz besonders der Fußball als Nationalsportart Nummer eins wirkt nach Schmidt und Bergmann (2013) in einer zunehmend gespaltenen Gesellschaft sinnstiftend. Viele Jahre sei die Förderung des Nationalstolzes in Deutschland kein explizites (sport-)politisches Thema gewesen (Haut, 2014). Dies habe sich jedoch spätestens seit der Fußball-

---

<sup>1</sup> Wir sind uns des Unterschieds zwischen „Leistungssport“ als Zusammenhang, in dem möglichst hohe Leistungen im sportlichen Wettkampf angestrebt werden, und „Spitzensport“ als Zusammenhang, in dem internationale Spitzenleistungen angestrebt werden, bewusst und verwenden diese Begriffe insofern nicht synonym und auch nicht willkürlich. Gleichwohl beansprucht unsere Verwendung dieser Begriffe keine Trennschärfe – schon deshalb nicht, weil wir uns jeweils auf die unterschiedlichen Verwendungen der von uns referierten Quellen beziehen müssen.

weltmeisterschaft 2006 in Deutschland und zuletzt durch den Gewinn der Fußballweltmeisterschaft 2014 in Brasilien gewandelt (ebd.). Der Erfolg deutscher Athleten, nicht nur im Fußball, wirkt sich nach Ahlheim und Heger (2008) positiv auf den Nationalstolz der Bevölkerung aus. Die deutsche Fußballnationalmannschaft stehe heute für eine Form des idealen Nationalstolzes, der für einen Großteil der Bevölkerung anschlussfähig geworden sei (Haut, 2014). Unumstritten ist für Haut (ebd., S. 50) die Funktion des Leistungssports als „Kristallisationspunkt kollektiver Identifikation“. Besonders die öffentliche Förderung des Leistungssports werde häufig mit seinem Beitrag zum Zusammenhalt der Bevölkerung begründet. Der deutschen Fußballnationalmannschaft werde im Vergleich zu anderen Organisationen und Mannschaften eine Sonderrolle zugeschrieben (Schmidt & Bergmann, 2013). Von ihr gehe nicht nur eine „Magie“ für die einzelnen Spieler aus, sondern vielmehr für das ganze Land (ebd., S. 32). Sie Sorge für einen sozialen Mehrwert für die Gesellschaft, indem sie eine integrierende Wirkung auslöst und Gemeinschaftserlebnisse der Nation ermöglicht (ebd.). Nach Schmidt und Bergmann (ebd.) wird insbesondere nicht nur die Integration von Menschen verschiedener Abstammung oder Kulturen gefördert, sondern auch von Menschen unterschiedlicher Altersgruppen, sozialer Schichten und Religionen. Der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB) verfolge daher das Interesse, die dem Fußball zugeschriebenen gesellschaftlichen Funktionen auf den olympischen Sport auszuweiten (Haut, 2014).

Für rund die Hälfte der Bevölkerung spielt der Sport eine beachtliche Rolle in der Außendarstellung des Staates (Breuer & Hallmann, 2011). Nationen erhoffen sich nach Haut (2014) durch die Teilnahme an und durch den Erfolg bei internationalen Wettkämpfen

Legitimität, Aufmerksamkeit und Prestige. Dem Leistungssport werde laut Haut (ebd.) die Funktion der gesamtstaatlichen Repräsentation zugeschrieben, was auch die Förderung von Leistungssportlern rechtfertigt. Athleten dienen bei internationalen Wettkämpfen als Botschafter des Staates und leisteten ihren Beitrag zur Verbesserung des Images ihrer Nation (ebd.). Eine positive Repräsentation werde als selbstverständlich erachtet (ebd.). Jedoch sei nach Haut (ebd., S. 60) zu berücksichtigen, dass keine Pauschalierung – „Erfolg sorgt für Aufmerksamkeit und Prestige“ – vorgenommen werden dürfe. Nicht jede Medaille zähle gleichviel, vielmehr komme es auf den Stellenwert der Disziplin sowie die Qualität und die mediale Inszenierung der Geschichte hinter dem Erfolg an. Die Nationalmannschaft stehe als Repräsentant Deutschlands im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses, dem sich auch die Nationalspieler bewusst sind (Schmidt & Bergmann, 2013). „Der Mehrwert einer erfolgreichen, sympathischen Nationalmannschaft ist nicht nur für den Fußball, sondern auch für das gesamte Land sehr groß.“ (Per Mertesacker, zit. in Schmidt & Bergmann, 2013, S. 32)

„Der Spitzensport schafft Idole und Vorbilder“. (DOSB, 2012, S. 5) Sportliche Vorbilder und sportlicher Erfolg beeinflussen das Interesse und die aktive Teilnahme am Sport der Bevölkerung (Biskup & Pfister, 1999). Der DOSB (2012, S. 5) geht noch weiter und betont, dass „ohne erfolgreichen Spitzensport [...] das Fundament des Breitensports verkümmern [würde]“. Neben dem erwünschten Anstoß zum Breitensport übernehme der Leistungssport eine pädagogische Funktion, die das Bewegungslernen und die Vermittlung von Werten umfasst (Haut, 2014).

„Er trägt dazu bei, die für das Zusammenleben in einer Gesellschaft essentiellen Werte wie Fairplay, soziale Kompetenz, Einhaltung von Regeln und nicht zuletzt Leistungsorientierung zu verankern.“ (DOSB, 2012, S. 5)

Im Kontext der Popularität des Fußballs wird Fußballprofis eine besondere Vorbildfunktion zugeschrieben (Schmidt & Högele, 2011).

## 1.2 Theoretische Grundlagen der Vorbildfunktion

Der Begriff *Vorbild* bezeichnet nach Wiswede (2004, S. 599) „eine Person, die durch ihr Verhalten und ihre Einstellungen ein Ideal verkörpert, das zur Nachahmung und Identifikation einlädt“. Ritzinger (2015, S. 18) unterscheidet zwischen „Vorbild der Nähe“ und „Vorbild der Ferne“. Ersteres ist eine Person, zu der persönlicher Kontakt besteht, wie etwa zu Familienmitgliedern und Freunden, während unter Letzterem eine persönlich nicht bekannte Persönlichkeit gemeint ist (ebd.). Der Begriff Vorbild ist nicht gleichzusetzen mit den Begriffen *Idol* und *Star*. Die Semantik der Begriffe *Idol* und *Star* umfasst zwar die Verehrung und Bewunderung, nicht aber die Nachahmung einer Person (ebd.). Ein Vorbild kann nach Hell (2008) nur dann als *Star* angesehen werden, wenn es selbst nicht im Fokus steht, sondern seine soziale Rolle für den Betrachter erstrebenswert scheint.

Der sozialpsychologische Aspekt von Vorbildern kann bis zur Übernahme von Verhaltensweisen in Gestik, Mimik und Aussehen der bewunderten Personen führen (Trosien, 2014), was auf der sozial-kognitiven Theorie des Modell-Lernens nach Bandura (1976,

1977, 1986) basiert. Tausch und Tausch (1971, S. 49) verstehen unter Beobachtungslernen bzw. Modell-Lernen,

„dass sich das Verhalten eines Individuums auf Grund der Wahrnehmung von Verhaltensweisen anderer Personen (Modellen) oder auf Grund verbaler Darstellung über das Verhalten anderer Personen ändert, und zwar in Richtung größerer Ähnlichkeit mit dem beobachteten oder auf Grund verbaler Übermittlung vorgestellten Verhalten“.

Vorbilder spielen in der sozial-kognitiven Theorie des Modell-Lernens nach Bandura (1976) im Lernprozess des Menschen die entscheidende Rolle. Sie können als Erklärung und mögliche Steuerung für das menschliche Handeln verantwortlich gemacht werden. Bandura und Walters (1963, S. 60) unterscheiden diesbezüglich drei Effekte, die von der Beobachtung des Verhaltens anderer Menschen ausgehen können: Modellierender Effekt, hemmender bzw. enthemmender Effekt und auslösender Effekt.

Beim *modellierenden Effekt* lernen Menschen nach Bandura und Walters (1963) durch Vorbilder neue, ihnen bis dahin unbekannte Verhaltensweisen und Einstellungen gegenüber anderen Menschen, Objekten, Sachverhalten, Meinungen etc. kennen und integrieren diese in ihr eigenes Verhaltensrepertoire. Es erfolge dabei keine Kopie oder unreflektierte Nachahmung der beobachteten Verhaltensweise, vielmehr werde das Beobachtete in einen situativen Kontext gebracht und zu neuen Verhaltenskombinationen zusammengesetzt (Schauerte, 2007). Im Sport finde der modellierende Effekt besonders beim Bewegungslernen statt, indem erfolgreiche Bewegungsabläufe und taktische Verhaltensweisen beobachtet und nachgeahmt würden (ebd.). Dabei stehe der Erwerb oder die Opti-

mierung eines Bewegungsmusters im Fokus. Der Nachahmende sei in diesem Fall nicht nur gefordert, eine bereits beherrschende Bewegung aus seinem Bewegungsrepertoire auszuwählen, sondern vielmehr neue Koordinationsmuster zu entwickeln, Bestehende dauerhaft zu verändern oder einzelne Elemente auf eine neue Weise miteinander zu verknüpfen (ebd.).

Vom *hemmenden bzw. enthemmenden Effekt* ist die Rede, wenn bestimmte Verhaltensweisen im Zusammenhang mit den aus ihnen resultierenden Konsequenzen wahrgenommen werden (Bandura & Walters, 1963). Die Ausmaße der Folgen von Handlungen und der situative Kontext spielen eine bedeutende Rolle bei der Entscheidung für oder gegen die Übernahme von Verhaltensweisen durch Außenstehende (Schauerte, 2007).

Unter dem *auslösenden Effekt* werden Verhaltensweisen verstanden, die dem Beobachter bereits bekannt sind und aus denen keine besonderen Konsequenzen resultieren (Bandura & Walters, 1963). Diese entstehen je nach Situation und animieren Personen, das Verhalten des beobachteten Modells unmittelbar nachzuahmen (Schauerte, 2007). Im Sport treten derartige Effekte beispielsweise beim Torjubel im Fußball auf.

Die Entscheidung, ob das Vorbildverhalten vom Beobachter nachgeahmt wird oder nicht, ist abhängig von den Erwartungshaltungen des Betrachters, bei denen zwischen Ergebniserwartung, Kompetenzerwartung und Erwartung von Selbstbekräftigung differenziert wird (Bandura, 1977, 1986; Schauerte, 2007).

Die *Ergebniserwartung* nimmt Bezug auf die Folgen der Verhaltensweisen und die daraus resultierenden Konsequenzen (Bandura, 1977, 1986). Die Zielperspektive liegt dabei auf der Nachahmung

von Verhaltensweisen, die positive Auswirkungen in Aussicht stellen oder die Wahrscheinlichkeit des Erlebens negativer Konsequenzen reduzieren. Insbesondere ist bei der Wahl für oder gegen eine vorbildliche Handlungsalternative die individuelle Zielperspektive entscheidend (Schauerte, 2007).

Bei der *Kompetenzerwartung*, der subjektiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, liegt das Augenmerk darauf, ob sich ein Betrachter die Nachahmung des beobachteten Verhaltens zutraut oder nicht (Bandura, 1977, 1986). Viele Menschen bewundern beispielsweise die Abfahrt auf der Streif, einen Auerbach-Salto vom Zehn-Meter-Turm oder den Kreuzhang an den Ringen und erachten dies eventuell unter dem Aspekt der sportlichen Leistungsfähigkeit als nachahmenswerte Handlung, allerdings werden nur sehr wenige das beobachtete Verhalten zu reproduzieren versuchen (Schauerte, 2007). Die meisten Menschen werden demnach durch ihre Kompetenzerwartung von der Nachahmung des Verhaltens abgehalten (Bandura, 1986). Insbesondere spielt in diesem Zusammenhang der Faktor Angst, eine natürliche Schutzfunktion des Körpers, eine bedeutende Rolle (Schauerte, 2007).

Unter der *Erwartung von Selbstbekräftigung* versteht Bandura (1977, 1986) den Umstand, dass der Mensch danach strebt, sich durch Beobachtung von Verhaltensweisen und deren subjektive Bewertung in einen als positiv empfundenen Zustand zu versetzen, der mit Zufriedenheit des eigenen Handelns und dem daraus resultierenden Wohlbefinden verbunden ist.

Wie durch die Ausführung der einzelnen Effekte angedeutet, lässt sich der Prozess des Modell-Lernens, der nach Bandura (1976) in vier Phasen abläuft, in zwei Abschnitte untergliedern. Der erste

Abschnitt stellt die Akquisitions-/ Aneignungsphase dar, in der Aufmerksamkeits- und Gedächtnisprozesse stattfinden (ebd.). Verstärkungs- und Motivationsprozesse bilden den zweiten Abschnitt, die sogenannte Performanz-/ Ausführungsphase (ebd.).

Modell-Lernen beginnt mit *Aufmerksamkeitsprozessen*, bei denen zunächst die Aufmerksamkeit des Betrachters erregt wird. Im Weiteren wird aus dem gesamten Reizangebot der Umwelt eine Auswahl für die weitere Verarbeitung vorgenommen. Die Auswahl erfolgt anhand mehrerer Faktoren. Nach Bandura (1977) sind für die Selektion sowohl Merkmale des Modells als auch die vom Beobachter wahrgenommene Relevanz des Verhaltens entscheidend, jedoch ist die Aufmerksamkeit von Mensch zu Mensch unterschiedlich. Mietzel (2017) nennt Wärme und Fürsorglichkeit, wahrgenommene Ähnlichkeit und Kompetenz sowie die Wahrnehmung von Prestige und Macht als Einflussfaktoren, die die Wahl eines Modells begünstigen.

Das beobachtete Verhalten, das sowohl in bildlicher als auch in sprachlicher Form im Gedächtnis repräsentiert sein kann, muss durch *Gedächtnisprozesse* gespeichert werden, um später für die Nachahmung abrufbar zu sein (Bandura, 1977). Zur Förderung des Behaltens sollten Lernende beobachtetes Verhalten auf der Vorstellungsebene oder durch Nachahmung wiederholen.

Wurde das Beobachtete im Gedächtnis erfolgreich gespeichert, so sollte es durch *Reproduktionsprozesse* abrufbar sein (Mietzel, 2017). Während dieses Prozesses erinnert sich der Lernende und versucht das Beobachtete nachzuahmen (Hobmair, 2012). Inwiefern eine Reproduktion situationsangepasst möglich ist, hängt laut Hobmair (ebd.) von der Kreativität des Ausübenden ab. Die neuen motorischen Fähigkeiten können durch wiederholtes und gezieltes

Üben und Korrigieren besser gespeichert und demnach modellgetreuer ausgeführt werden (ebd.).

Sowohl die Aneignungs- als auch die Ausführungsphase sind von der *Motivation* einer Person abhängig (Mietzel, 2017). Nur ein Beobachter, für den das Beachten und das Ausführen einer Verhaltensweise Erfolg verspricht bzw. Misserfolg abzuwenden scheint, wird entsprechendes Verhalten zeigen. Motivation geht deshalb mit der Aussicht auf *Verstärkung* einher. Bandura und Walters (1963) unterscheiden drei verschiedene Arten von Verstärkung: Direkte, stellvertretende und Selbstverstärkung. Direkte Verstärkung erfahre ein Beobachter, indem er eine angenehme Folge auf sein Verhalten erfährt oder eine negative Folge vermeidet (ebd.). Bei der stellvertretenden Verstärkung erfahre das Modell eine Belohnung für sein Verhalten bzw. hätte mit seinem Verhalten Erfolg gehabt (ebd.). Der Beobachter nehme diese Belohnung bzw. den Erfolg wahr. Von Selbstverstärkung ist die Rede, wenn der Beobachter sich selbst für sein Verhalten belohnt (ebd.). Die Verstärkung ist in der sozial-kognitiven Lerntheorie keine notwendige Bedingung, für das Stattfinden eines Verhaltens jedoch von großer Bedeutung (Hobmair, 2012). Nur wenn ein Beobachter von einer für ihn positiven Konsequenz ausgeht, wird er ein bestimmtes Verhaltensmuster zeigen (ebd.).

### *1.3 Stand der Forschung zu (sportlichen) Vorbildern bei Kindern und Jugendlichen*

Der Forschungsstand zum Thema Vorbilder von Kindern und Jugendlichen allgemein sowie zum Thema Spitzensportler als Vorbil-

der der Heranwachsenden im Besonderen ist in Bezug auf quantitative Forschungsmethoden weitreichend, erweist sich allerdings aufgrund divergenter Operationalisierung als uneinheitlich.

Die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen hat ein Vorbild (Biskup & Pfister, 1999). Laut der KIM-Studie 2016 verfügen sogar knapp zwei Drittel aller Heranwachsenden über ein Vorbild (Feierabend et al., 2017). Die meisten Heranwachsenden finden ihre Vorbilder im medialen Bereich (ebd.). Im Allgemeinen nehmen Personen aus dem nahen Umfeld keine Vorbildfunktion ein (Biskup & Pfister, 1999). Zu gegenteiligem Befund kamen Bricheno und Thornton (2007) sowie Czoske (1980).

Etwa ein Viertel aller Kinder und Jugendlichen hat Spitzensportler als Vorbilder (Biskup & Pfister, 1999; Czoske, 1980; Feierabend et al., 2017). Bei Gaum und Haut (2007) ist es sogar die Hälfte, wobei etwa zwei Drittel der Befragten von Eliteschulen des Sports stammen.

Uneinheitlich ist die Befundlage auch in Bezug auf das Alter. Einige Studien zeigen mit zunehmendem Alter eine Abnahme der Nennungen von spitzensportlichen Vorbildern (Biskup & Pfister, 1999; Czoske, 1980; Gaum & Haut, 2007). Nach Feierabend et al. (2017) hingegen werden zwar mit steigendem Alter Vorbilder aus dem TV- und Filmbereich sowie aus Büchern oder Comics seltener gewählt, Personen aus der Sport- und Musikbranche gewinnen dabei jedoch an Popularität (Feierabend et al., 2017).

Nach Gaum und Haut (2007) besitzen mehr Jungen als Mädchen ein Vorbild. Bricheno und Thornton (2007) berichten auch hier von einem gegenteiligen Befund. Sie halten außerdem fest, dass Jungen überwiegend männliche Vorbilder, Mädchen mehrheitlich weibliche Vorbilder wählen (ebd.). Bei der Vorbildwahl stammen die

Vorbilder von Jungen und Mädchen aus unterschiedlichen Bereichen. Jungen bevorzugen Spitzensportler, wohingegen Mädchen zu Vorbildern außerhalb des Sports tendieren (Biskup & Pfister, 1999; Feierabend et al., 2017). Mädchen bewundern zwar Spitzensportler, jedoch sind diese nicht ihr Vorbild (Vescio et al., 2016). Nur 8,4% der Mädchen werden von Spitzensportlern beeinflusst (ebd.).

Wöchentliche sportliche Aktivität, eine Mitgliedschaft in einem Sportverein sowie mediales Interesse der Kinder und Jugendlichen haben Einfluss auf deren Vorbildwahl (Gaum & Haut, 2007). Um die 85% der Heranwachsenden mit einem spitzensportlichen Vorbild wählen einen Spitzensportler aus der eigenen Sportart (ebd.). Kinder und Jugendliche, die eine Sportart im Verein ausüben, besitzen vermehrt ein spitzensportliches Vorbild als diejenigen, die an keinem Vereinstraining teilnehmen (ebd.). Hinzu kommt, dass Heranwachsende, die mehrmals pro Woche sportlich aktiv sind, häufiger über ein sportliches Vorbild verfügen als diejenigen, die höchstens einmal wöchentlich Sport betreiben (ebd.). Daneben ist ein Zusammenhang zwischen medialem Sportinteresse und der Vorbildwahl der Kinder und Jugendlichen ersichtlich (ebd.). 94,1% der Heranwachsenden, die sich täglich mithilfe von Internet, TV und Zeitschriften über Sport informieren, entscheiden sich für ein spitzensportliches Vorbild (ebd.). Damit unterscheiden sie sich signifikant von der Vergleichsgruppe mit geringerem Sportinteresse (ebd.).

82% der Vorbildnennungen sind nach Gaum und Haut (2007) männlichen Spitzensportlern zuzuschreiben, zusammenhängend mit der geringeren Aufmerksamkeit, die Sportlerinnen für ihren Erfolg im Gegensatz zu männlichen Athleten erhalten (Biskup & Pfister, 1999; Bricheno & Thornton, 2007; Gaum & Haut, 2007).

Maier (2013) führt dies zudem auf ein Fehlen weiblicher Vorbilder zurück. Bei Vescio et al. (2016) haben Mädchen zu 73% weibliche und zu 27% männliche spitzensportliche Vorbilder. Bei Gaum und Haut (2007) hat sogar mehr als die Hälfte (55%) der Mädchen einen männlichen Athleten zum Vorbild.

Die wichtigste Eigenschaft, die Heranwachsende als Grund für die Wahl ihres leistungssportlichen Vorbilds nennen, ist laut Gaum und Haut (2007) sportlicher Erfolg. Besonders für Jüngere ist der Leistungsfaktor entscheidender als für Ältere (ebd.). Auch Schüler von Eliteschulen des Sports berücksichtigen bei ihrer Vorbildwahl Leistungs- und Attraktivitätswerte mehr als andere (ebd.). Für Jungen sind vor allem herausragende Fähigkeiten und Techniken bei der Wahl ihres sportlichen Vorbilds entscheidend (Meier, 2013). Sie nennen vermehrt Attribute des körperlichen Ausdrucks, wie Athletik und Mut (ebd.). Außerdem sind Jungen Aussehen, Ansehen, Erfolg und Geld bei ihrem Vorbild wichtiger als Mädchen (Bricheno & Thornton, 2007). Gaum und Haut (2007) stellten hingegen fest, dass für Heranwachsende allgemein die Werterfüllung ihrer spitzensportlichen Vorbilder bedeutender ist als deren äußerliche Attraktivität. Besonders Mädchen achten auf Attribute des Arbeitens und Helfens, wie Ehrlichkeit, Arbeitsbereitschaft, Fürsorge, Vertrauen und Freundlichkeit ihres Vorbilds (ebd.).

Außerdem ist festzuhalten, dass männlichen Vorbildern andere Attribute zugeschrieben werden als weiblichen und Vorbildern aus dem nahen Umfeld andere als denen aus dem Fernbereich (Biskup & Pfister, 1999; Czoske, 1980; Meier, 2013).

Werden explizit Fußballspieler als Vorbilder betrachtet, so lässt sich feststellen, dass für 60% der Fußballbegeisterten unter 18 Jahren ihr Lieblingsspieler zugleich ihr persönliches Vorbild ist

(Schmidt & Högele, 2011). 60% von ihnen sind bestrebt, das Verhalten ihres Lieblingsspielers nachzuahmen (ebd.). Die Vorbildwahl fällt in der Bevölkerung über alle Altersstufen hinweg zu 63% auf Nationalspieler (Schmidt & Bergmann, 2013). Schmidt und Bergmann (ebd.) stellten zudem fest, dass die Wahl zu gleichem Anteil von der Leistung auf dem Platz und vom Handeln außerhalb des Platzes abhängig ist.

#### *1.4 Forschungsfragen*

Die Mehrheit der im Forschungsstand thematisierten Erkenntnisse stammt aus quantitativen Studien zu Vorbildern bei Kindern und Jugendlichen. Diese Studien zeigen, dass sich Heranwachsende Vorbilder aus dem Sport wählen. Die folgende qualitative Untersuchung greift nun die Popularität des Fußballs in Deutschland auf, beschäftigt sich mit der Vorbildfunktion von Spitzensportlern bei Fußballkindern und setzt sich mit der Leitfrage „Warum hat ein Fußballkind welche/n Sportler/in als Vorbild?“ auseinander. Ziel ist es, Merkmale der Vorbilder von Fußballkindern herauszuarbeiten, um nachvollziehen zu können, weshalb sich ein Fußballkind für genau diesen einen Athleten als Vorbild entscheidet. Die Leitfrage wird in folgenden Forschungsfragen konkretisiert:

1. Welche Sportler/innen nehmen sich Fußballkinder zum Vorbild?
2. Worüber identifizieren sich Fußballkinder mit ihrem Vorbild?
3. Welche Aspekte berücksichtigen Fußballkinder bei ihrer Vorbildwahl?

4. Wie begründen Fußballkinder ihre Vorbildwahl?
5. Inwiefern ist für Fußballkinder ihr Vorbild ein Vorbild?

## **2 Methodik**

### *2.1 Methoden der Datenerhebung*

Wenn es um „die Entdeckung und Beschreibung unbekannter Aspekte in einer vertrauten Welt“ (Oswald, 1997, S. 80) geht, forscht man am besten qualitativ. Weil es zudem sinnvoll ist, Kindern vor Interviews einen „thematischen Vorlauf“ (Kuhn, 2007, S. 92) zu gewähren, wurde ein zweistufiges Verfahren entwickelt, das zudem auf beiden Stufen Daten liefern sollte. Schließlich sollten verschiedene, in der kindlichen Lebenswelt verankerte, Kommunikationsformen gewählt werden. Vor diesem Hintergrund fiel die Entscheidung auf eine Kombination aus digitaler (Kurznachrichten) und persönlicher Kommunikation (Leitfadeninterview).

#### **2.1.1 Kurznachrichten**

Um eine Basis für das spätere Leitfadeninterview zu gewinnen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign in Form von Kurznachrichten (E-Mail, SMS, WhatsApp-Nachricht) angewandt, das die Digitalisierung unserer Gesellschaft und die zunehmende Mediennutzung der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt (Feierabend et al., 2017; Lampert, Sygusch & Schlack, 2007). Dies erforderte zu-

nächst eine Überprüfung der Nutzungsbestimmungen digitaler Medien bzgl. deren Altersfreigabe (WhatsApp Inc., 2018).

Die Studienausschreibung wurde von den per E-Mail kontaktierten Stellen (Vereine, DFB<sup>2</sup>-Stützpunkte, BFV<sup>3</sup>-Nachwuchsleistungszentren) über digitale Medien (z. B. per E-Mailverteiler oder Whats-App-Gruppe der Mannschaft) an die Fußballkinder weitergeleitet. Als Ansprechpartner der Fußballkinder fungierten deren Vereine, Stützpunkte und Nachwuchsleistungszentren, die sie über die Studie und deren Ablauf informierten. Für Rückfragen wurden die Kontaktdaten der Untersuchenden angegeben.

In der Ausschreibung wurden die Fußballkinder gebeten, in einer Kurznachricht ihre/n Lieblingsspieler/in zu nennen und dies zu begründen. Die Kurznachricht der Kinder setzte sich demnach aus der Antwort auf zwei verschiedene Fragen zusammen: Zur Nennung der/des Lieblingsspieler/in wurde eine geschlossene Frage an die Fußballkinder gestellt, indem nach ihrer/ihrer Lieblingsspieler/in gefragt wurde: „Wer ist dein/e Lieblingsspieler/in?“. Es handelt sich nach Richardson, Dohrenwend und Klein (1965) bei dieser Frage um einen Identifikationstyp, da dieser die Nennung einer Person verlangt. Bei der Erklärung der Gründe für die Auswahl der Person wurde auf eine offene Frage zurückgegriffen, da keine festen Antwortkategorien vorgelegt wurden; vielmehr sollten die Fußballkinder die Antwort selbstständig formulieren (Atteslander, 1995): „Wieso ist genau diese/r Spieler/in dein/e Lieblingsspieler/in?“.

---

2 Deutscher Fußball-Bund.

3 Bayerischer Fußball-Verband.

Auf eine Einverständniserklärung der Eltern wurde zunächst verzichtet, da die Kontaktaufnahme über Vereine, Stützpunkte und Nachwuchsleistungszentren erfolgte, die in Kontakt zu den Eltern stehen. Man verließ sich darauf, dass die Fußballkinder selbstständig der Bitte nachgehen, ihre Eltern vor dem Absenden der Kurznachricht über die Teilnahme zu informieren und sie um Erlaubnis zu bitten.

Die 117 eingereichten Kurznachrichten wurden zu 73,5% über den Nachrichtendienst WhatsApp, zu 16,2% per E-Mail und zu 10,3% per SMS übermittelt. Die Länge der einzelnen Kurznachrichten lag durchschnittlich bei ca. 186 Zeichen (mit Leerzeichen), wobei die kürzeste Nachricht 56 Zeichen (mit Leerzeichen) und die längste Nachricht 1007 Zeichen (mit Leerzeichen) umfasste.

### 2.1.2 Leitfadeninterview

Die Studie arbeitete, orientiert an den Ergebnissen der Kurznachrichten und den in Kapitel 1 dargestellten Grundlagen, mit einem Leitfadeninterview, das eine semi-strukturierte Erhebungsform zur Ermittlung verbaler Daten darstellt (Misoch, 2015). Diese Interviewform bietet sich bei der Forschungsfrage dieser Arbeit an, da vielfältige Antwortmöglichkeiten denkbar sind (Lamnek, 2010). Ein Leitfaden übernimmt dabei eine Steuerungs- und Strukturierungsfunktion (Misoch, 2015). Dem Leitfaden liegen nach Misoch (ebd.) drei Grundprinzipien der qualitativen Forschung zugrunde: Offenheit, Prozesshaftigkeit und Kommunikation.

Das Prinzip der *Offenheit* bezieht sich auf das Analysieren von subjektiven Erlebnissen, Handlungen und Einstellungen und deren

Bedeutung für das Individuum (Misoch, 2015). Im Interview sollten die Fußballkinder ihre Kenntnisse, Gefühle, Erfahrungen und das Erlebte bzgl. ihrer Vorbildwahl zum Ausdruck bringen. Differenziert wird dafür zwischen der Offenheit bzgl. der Gestalt und der Offenheit bzgl. der Handhabung (ebd., S. 67). *Offenheit bzgl. der Gestalt* umfasst eine flexible Gestaltung des Leitfadens (ebd.). Es wurde gewährleistet, dass der Leitfaden entsprechend neuer Informationen, die aus den Aussagen der Fußballkinder resultierten, verändert und angepasst werden konnte. *Offenheit bzgl. der Handhabung* berücksichtigt die unterschiedliche Handhabung des Leitfadens je nach Gesprächsverlauf (ebd.). Die Reihenfolge der einzelnen Fragen zu den verschiedenen Themenbereichen erfolgte deshalb spontan aus dem Gesprächsverlauf. Der Leitfaden diente zur Absicherung, dass keine relevanten Themen vernachlässigt wurden (ebd.).

Das Prinzip der *Prozesshaftigkeit* wurde berücksichtigt, da erst durch soziale Interaktion die Vorbildwahl von Fußballkindern als Prozess verstanden werden kann (Misoch, 2015). Um den Prozess aufzudecken, wurden folgende Aspekte angesprochen: Zur *Analyse des „Vergangenheits-Gegenwartsprozesses“* (ebd., S. 67) beinhaltete der Leitfaden eine Frage zu Vorbildern in der Vergangenheit. Die *Analyse des „Ich-Andere-Prozesses“* (ebd., S. 67) erfolgte durch Fragen zur eigenen Fußballkarriere der Fußballkinder und zur Nachahmung des Vorbilds, um die Vorbildwahl nachvollziehen zu können.

In Hinsicht auf das Prinzip *Kommunikation* wurden bei der Befragung folgende Aspekte berücksichtigt: Das *Sprachniveau* wurde an die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten der Kinder angepasst (Vogl, 2015). Die *Verständlichkeit der Fragen* wurde gewährleis-

tet, indem jeweils nur eine Frage gestellt wurde. Außerdem wurden Fachtermini bewusst vermieden. Die *Nähe zu alltäglichen Sprachregeln* wurde während des Gesprächsverlaufs durch eine Annäherung an ein Alltagsgespräch angestrebt. Es wurde auf eine vertrauensvolle, offene und angenehme Atmosphäre Wert gelegt, sodass sich die Kinder frei und authentisch äußern und somit wichtige Informationen für die Untersuchung liefern konnten. Die Natürlichkeit der Situation sollte zu einer gesteigerten Erzählbereitschaft des Interviewten führen (ebd.). Insbesondere wurde von einer starren Abhandlung des Leitfadens abgesehen. Die „*Aushandlung über Inhalte*“ (Misoch, 2015, S. 67) erfolgte dahingehend, dass relevante Inhalte, die sich im Verlauf des Interviews ergaben, aufgenommen wurden. Zwar wurde der Leitfaden in allen Fällen berücksichtigt, verschloss sich aber nicht gegenüber dem Prozesshaften. Er enthielt zudem Memos sowie Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen, die je nach Gesprächsverlauf, eingesetzt wurden.

Die Kontaktaufnahme und die Terminvereinbarung mit den für das Leitfadeninterview vorgesehenen Fußballkindern erfolgte auf demselben Weg, auf dem diese vorab die Kurznachrichten eingereicht hatten. Sie wurden gebeten, sich mit ihren Eltern über die Teilnahme abzusprechen.

Der Ablauf des Leitfadeninterviews orientierte sich an den von Misoch (2015) vorgeschlagenen vier Phasen: Informations-, Aufwärm- und Einstiegs-, Haupt- sowie Ausklang- und Abschlussphase.

In der *Informationsphase* erhielten das Kind und seine Eltern Informationen über den Anlass der Untersuchung und ihre Forschungsfrage. Dem Kind wurde versichert, dass keine falschen

Aussagen möglich sind, sondern seine individuellen Aussagen für die Untersuchung von Bedeutung sind (Vogl, 2015). Falls Fragen während des Interviews auftraten, so wurde das Kind gebeten, Zwischenfragen zu stellen. Außerdem wurde es über den Umgang mit seinen Daten aufgeklärt und es wurde eine schriftliche Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten eingeholt (Misoch, 2015; Reinders, 2016). Die Einverständniserklärung des Kindes erübrigte sich, da die Kontaktaufnahme für das Interview und die Terminvereinbarung auf digitalem Weg bereits vorab erfolgte (Vogl, 2015).

Die *Aufwärm- und Einstiegsphase* begann mit Identifikationsfragen zu dem in der Kurznachricht angegebenen Lieblingsspieler, um sicherzustellen, dass das Kind in das Gespräch findet, und um etwaigen Ängsten vorzubeugen (Misoch, 2015; Vogl, 2015).

In der *Hauptphase* wurden die relevanten Themen, die sich aus den Kurznachrichten ergaben, von der Interviewerin aufgegriffen, um sowohl induktive als auch deduktive Fragen zur Beantwortung der Forschungsfrage zu stellen (Misoch, 2015). Die deduktiven Fragen basierten auf den Ergebnissen der Kurznachrichten und dem Vorwissen aus Kapitel 1, während die induktiven Fragen aus neuen Informationen aus dem Interview abgeleitet wurden (Kuckartz, 2014). In der Regel führte das Gespräch von allgemeinen zu spezifischen Fragen und die Interviewerin bestimmte je nach Verlauf der Unterhaltung den Zeitpunkt der Frage (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010).

In der *Ausklang- und Abschlussphase* wurde das Interview abgerundet und beendet. Das Kind wurde gebeten, alle noch nicht angesprochenen Aspekte, die ihm noch einfallen, zu nennen. Danach wurde das Kind behutsam von der speziellen Situation des Inter-

views befreit und zum Alltagsgeschehen zurückbegleitet (Reinders, 2016; Vogl, 2015). Außerdem bedankte sich die Interviewerin für das angenehme Gespräch und überreichte dem Kind ein kleines Präsent.

## 2.2 *Methoden der Datenauswertung*

Alle Interviews wurden aufgezeichnet und mit der Software *Express Scribe* transkribiert. Die Transkription erfolgte nach im Voraus festgelegten, einfachen Transkriptionsregeln, die, angelehnt an Kuckartz (2014), entwickelt und angewandt wurden. Insbesondere erfolgte eine Pseudonymisierung (Kruse, 2015).

Sowohl die Kurznachrichten als auch die Interviewtranskripte wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) unterzogen, die durch die Software *QCAmaps* unterstützt wurde. Eine Bildung der Kategorien erfolgte über die Analysetechnik der Zusammenfassung nach den von Mayring (ebd.) vorgeschlagenen vier Schritten: Paraphrasierung, Generalisierung, erste Reduktion, zweite Reduktion. Das resultierende Kategoriensystem beinhaltet sowohl deduktive (Unter-)Kategorien, die sich aus Abschnitt 1.3 ableiten lassen, als auch induktive (Unter-)Kategorien, die sich während der Auswertung ergaben (Abb. 1).

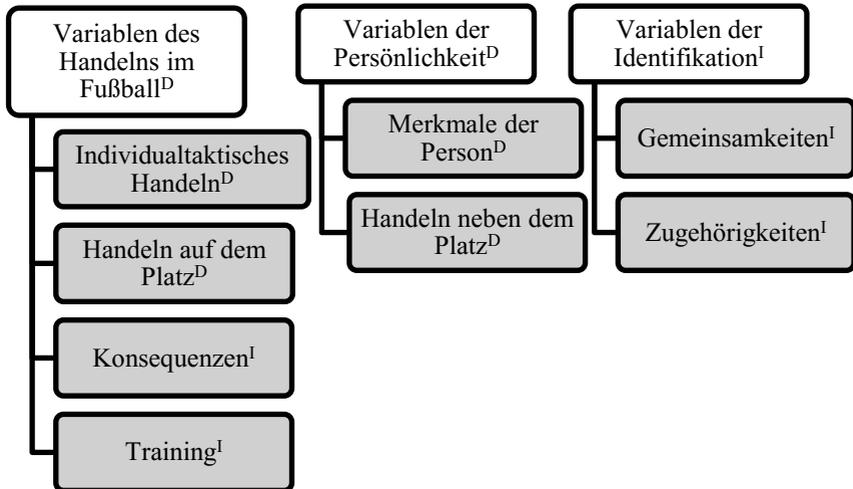


Abb. 1. Deduktive und induktive Kategorien (weiß) und Unterkategorien (grau) des Kategoriensystems für die Kurznachrichten und das Leitfadeninterview (<sup>D</sup>deduktive Kategorie, <sup>I</sup>induktive Kategorie)

Zur Validierung wurde die strukturelle Variation (Kleining, 1982) der Auswerter berücksichtigt, indem die Daten von zwei Personen unterschiedlichen Geschlechts und aus verschiedenen Generationen unabhängig voneinander ausgewertet wurden. Im Anschluss konnten durch ein Konsensgespräch der beiden Auswerter intersubjektiv nachvollziehbare Ergebnisse erzielt werden.

Für die Kurznachrichten erfolgte neben der qualitativen Inhaltanalyse eine Häufigkeitsanalyse (Mayring, 2015, S. 13), die insbesondere bei der Gestaltung des Interviewfadens Berücksichtigung fand. Die Ergebnisse wurden dazu durch einen Häufigkeitsvergleich der einzelnen Kategorien gewonnen (ebd.) und werden in Tabelle 1 (Abschnitt 3.1) angeführt.

## 2.3 *Stichproben*

### 2.3.1 Die Kinder der Kurznachrichten-Stichprobe

Die Stichprobe der ersten Stufe für die Kurznachrichten sollte Mädchen und Jungen im Alter von zehn bis 16 Jahren beinhalten. Deshalb wurden Mädchen- und Jungenmannschaften im entsprechenden Alter angeschrieben. Bei dieser Altersgruppe konnte davon ausgegangen werden, dass die Stichprobe Zugang zum Internet und einer zum Verfassen von Kurznachrichten nötigen Plattform hatte. Daneben sollten Kurznachrichten von Fußballkindern unterschiedlichen Leistungsniveaus für die Untersuchung herangezogen werden, so dass sowohl Breitensportvereine als auch DFB-Stützpunkte und BFV-Nachwuchsleistungszentren kontaktiert wurden. Die Auswahl der Vereine, Stützpunkte und Nachwuchszentren bezog sich auf das Bundesland Bayern. Letztendlich reichten 117 Fußballkinder (38 Mädchen; 79 Jungen) zwischen zehn und 16 Jahren ( $\bar{X}_{\text{alle}}: 12,45$ ;  $\bar{X}_{\text{Mädchen}}: 12,68$ ;  $\bar{X}_{\text{Jungen}}: 12,34$ ) eine Kurznachricht über ihre/n Lieblingsspieler/in ein.

### 2.3.2 Die Kinder der Interview-Stichprobe

Die Stichprobe für das Leitfadeninterview wurde durch die gezielte Auswahl (Friedrichs, 1990) von zwölf Fußballkindern – fünf Mädchen und sieben Jungen – aus der Kurznachrichten-Stichprobe gezogen. Aus jeder Altersstufe wurde je mindestens ein Fußballkind gewählt, maximal jedoch zwei. Daneben erfolgte die Auswahl anhand der Kurznachrichten nach zwei Schritten. Im ersten Schritt wurde berücksichtigt, dass aus der Kurznachricht hervorgeht, ob es

sich bei der/dem genannten Lieblingsspieler/in um das Vorbild des Fußballkinds handelt. Im zweiten Schritt wurden die Interviewpartner nach dem Kriterium Vielfalt gewählt. Dieses Kriterium beabsichtigte zum einen, dass maximal zwei Fußballkinder vom selben Lieblingsspieler erzählen, und zum anderen, dass für möglichst alle Aspekte, die von den Fußballkindern in den Kurznachrichten erwähnt wurden, ein Interviewpartner über das Kriterium Auskunft geben kann.

### **3 Darstellung der Ergebnisse**

#### *3.1 Ergebnisse der Kurznachrichten*

In 117 Kurznachrichten begründen Fußballkinder die Wahl einer oder mehrerer Fußballspieler/innen als Lieblingsspieler/in; 108-mal schreibt das Fußballkind über eine/n Lieblingsspieler/in, sechsmal über zwei und dreimal über drei Lieblingsspieler/innen. Insgesamt nannten die Fußballkinder 129 Fußballprofis, wovon 128 männlich und 1 weiblich waren.<sup>4</sup> Die Anzahl der Nennungen der einzelnen Fußballprofis als Lieblingsspieler können Tabelle 1 entnommen werden.

---

<sup>4</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden keine Unterscheidung zwischen Lieblingsspielerin und Lieblingsspieler vorgenommen. Es wird die männliche (neutrale) Anredeform genutzt, die selbstverständlich die weibliche einschließt.

Tab. 1. Anzahl der Nennungen von Lieblingsspielern (nach Häufigkeit und Alphabet sortiert)

Nennungen	Namen
12	Ronaldo
11	Messi
10	Neuer
8	Kimmich; Lewandowski
7	Neymar Jr.
5	Dybala
4	Kroos
3	Boateng; Dembélé; Lahm; Müller; Ramos
2	Coman; Courinho; De Bruyne; Hummels; Iniesta; Özil; Reus; Ronaldinho; Stegen; Thiago
1	Agüero; Alli; Aubameyang; Buffon; Bürki; Busquets; Finnbogason; Götze; Griezmann; Guerreiro; Hazard; Kammerbauer; Karius; Kehrer; Koscielny; Leupolz; Mandzukic; Mané; Mbappe; Nainggolan; Pogba; Robben; Rodrigues; Sterling; Stindl; Tolisso; Uth; Vidal; Weidenfeller

Begründet wird die Lieblingsspielerwahl von 100 der 117 Fußballkinder durch Variablen des Handels im Fußball, von 46 durch Variablen der Identifikation und von 40 durch Variablen der Persönlichkeit. Welche einzelnen Aspekte die Fußballkinder unter den einzelnen Variablen verstehen, zeigt Tabelle 2.

Tab. 2. Überblick über Begründungen der Lieblingsspielerwahl der Kinder der Kurznachrichten-Stichprobe (in Klammern jeweils die Anzahl der Nennungen<sup>5</sup>, aus denen die Begründung für den Lieblingsspieler hervorgeht; K=Kategorie; UK=Unterkategorie; Th=Themen; nach Häufigkeit und Alphabet sortiert)

**K: Variablen des Handelns im Fußball (197)**

**UK: Individualtaktisches Handeln (150):**

Th: Technik (56), Individualtaktisches Handeln allgemein (33), konditionelle Fähigkeiten (21), Taktik (17), Einsatz (11), Orientierungsfähigkeit (7), Spielstil (5)

**UK: Konsequenzen (25):**

Th: Statistikwerte (10), persönliche Auszeichnung (5), Erfolg allgemein (4), Topverein<sup>6</sup> (3), Erfolg in jungen Jahren (2), Fußballpersönlichkeit<sup>7</sup> (1)

**UK: Handeln auf dem Platz (18):**

Th: Mannschaft (12), Spaß (3), Torjubel (2), Fairness (1)

**UK: Training (4):**

Th: Trainingsumfang (3), Trainingsengagement (1)

<sup>5</sup> Es ist möglich, dass Kinder mehrere Aspekte zu einem Thema angeführt haben. Deshalb ist die Anzahl der Nennungen eines Themas in Klammern angeführt und nicht die Anzahl der Kurznachrichten, in denen das Thema vorkommt.

<sup>6</sup> Die Zugehörigkeit zu einem Topverein wird als Konsequenz des Handelns im Fußball gesehen, da die individuelle Klasse eines Fußballers die Vereinszugehörigkeit mitbestimmt.

<sup>7</sup> Das Vorbild des Fußballkinds gehört zu den Fußballspielern, „die den Fußball geprägt haben“ (Kurznachricht 10). Eine derartige Prägung wird als Konsequenz von erfolgreichem Handeln im Fußball gesehen.

**K: Variablen der Persönlichkeit (61)****UK: Merkmale der Person (52):**

Th: Charakter (39), Aussehen (7), Alter (3), besondere Fähigkeiten (2), persönliches Erlebnis (1)

**UK: Handeln neben dem Platz (9):**

Th: Soziales Engagement<sup>8</sup> (5), Auftreten (4)

**K: Variablen der Identifikation (55)****UK: Gemeinsamkeiten (30):**

Th: Position (21), Variablen des Handelns im Fußball<sup>9</sup> (5), Aussehen (1), Name (1), Trikotnummer (1), Vereinswechsel<sup>10</sup> (1)

**UK: Zugehörigkeiten (25):**

Th: Vereinszugehörigkeit (14), Länderzugehörigkeit (8), Regionalität (3)

### 3.2 Ergebnisse der Leitfadeninterviews<sup>11</sup>

Die qualitative Inhaltsanalyse der Interviewtranskripte lieferte folgende Kategorien, Unterkategorien und Themen (Tab. 3):

---

<sup>8</sup> Soziales Engagement ist zwar als Konsequenz aus dem Erfolg des Vorbilds zu sehen, wird jedoch an dieser Stelle angeführt, da es von der Persönlichkeit des Fußballerspieler abhängt, ob soziales Engagement für ihn überhaupt in Frage kommt.

<sup>9</sup> Bezieht sich auf die Variablen des Handelns im Fußball, die die Fußballkinder als Gemeinsamkeiten mit ihrem Vorbild angeben.

<sup>10</sup> Das Fußballkind und sein Vorbild haben die Gemeinsamkeit, dass sie ihren Verein gewechselt haben.

<sup>11</sup> In Klammern jeweils: Nummer des Transkripts, Zeilenangabe der Textstelle.

Tab. 3. Überblick über die in der qualitativen Inhaltsanalyse ermittelten Kategorien des Leitfadenterviews (K=Kategorie; UK=Unterkategorie; Th: Themen; nach Häufigkeit und Alphabet sortiert)

<p><b>K: Variablen des Handelns im Fußball</b><sup>12</sup></p> <p><b>UK: Individualtaktisches Handeln</b></p> <p>Th: Einsatz, Tore, Tricks, Zweikampf<sup>13</sup>, Verteidigung, Schuss, Laufen, Kopfball, Orientierungsfähigkeit, Stammspieler<sup>14</sup>, Intelligenz<sup>15</sup>, Umgang mit Ball, Spielaufbau</p> <p><b>UK: Handeln auf dem Platz</b></p> <p>Th: Zusammenspiel der Mannschaft, Zusammenhalt der Mannschaft, Fairness, Rolle in Mannschaft, Torjubel</p> <p><b>UK: Konsequenzen</b></p> <p>Th: Erfolg allgemein, Titel, Erfolg in jungen Jahren</p> <p><b>UK: Training</b></p>
--

<sup>12</sup> Die Themen des Leitfadenterviews decken sich mit den Themen der Kurznachrichten. Durch eine tiefer gehende Analyse resultierte eine neue Kategorisierung der Themen, die nun in Bezug zu einem Thema bzw. mehreren Themen der Kurznachrichten stehen. Es gilt jedoch nach wie vor zu berücksichtigen, dass die Einteilung der Themen aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstands z. T. nicht trennscharf ist.

<sup>13</sup> Kann auch dem Handeln auf dem Platz zugeordnet werden, jedoch ist das Zweikampfverhalten vom individualtaktischen Handeln des Fußballers stark abhängig, so dass die Entscheidung für eine derartige Zuordnung getroffen wurde.

<sup>14</sup> Diese Zuordnung basiert auf der Tatsache, dass zum Sprechen über individualtaktisches Handeln die Präsenz des Vorbilds während eines Fußballspiels notwendig ist.

<sup>15</sup> Bezieht sich auf das Handeln im Fußball und nicht auf das Vorbild als Person.

Th: Trainingsumfang

**K: Variablen der Identifikation**

***UK: Gemeinsamkeiten***

Th: Position, Variablen des Handelns im Fußball<sup>16</sup>, Charakter<sup>17</sup>, Körpergröße<sup>18</sup>, Vereinswechsel<sup>19</sup>

***UK: Zugehörigkeiten***

Th: Vereinszugehörigkeit, Nationalmannschaft

**K: Variablen der Persönlichkeit**

***UK: Merkmale der Person***

Th: Charakter, Alter, Aussehen

***UK: Handeln neben dem Platz***

Th: Soziales Engagement<sup>20</sup>, Auftreten, eigene Investitionen, Ernährung

Alle zwölf befragten Fußballkinder haben einen männlichen Fußballspieler zum Vorbild. Die fünf Mädchen begründen die Wahl

---

<sup>16</sup> Bezieht sich auf die Variablen des Handelns im Fußball, die die Fußballkinder als Gemeinsamkeiten mit ihrem Vorbild angeben.

<sup>17</sup> Umfasst lediglich die Charaktereigenschaften, die die Fußballkinder als Gemeinsamkeiten mit ihrem Vorbild nennen.

<sup>18</sup> Ist eine Gemeinsamkeit mit dem Vorbild.

<sup>19</sup> Das Fußballkind und sein Vorbild haben die Gemeinsamkeit, dass sie ihren Verein gewechselt haben und anschließend deswegen von ihrem vorherigen Verein beschimpft und ausgebuht wurden. Die Stärke des Vorbilds hat das Fußballkind inspiriert.

<sup>20</sup> Soziales Engagement ist zwar als Konsequenz aus dem Erfolg des Vorbilds zu sehen, wird jedoch an dieser Stelle angeführt, da es von der Persönlichkeit des Fußballerspieler abhängt, ob soziales Engagement für ihn überhaupt in Frage kommt.

eines nicht-gleichgeschlechtlichen Vorbilds beispielsweise damit, „dass der Frauenfußball noch gar nicht so verbreitet“ bzw. „gar nicht so berühmt [ist]“ und „[man] auch in den Medien eher so die Männermannschaften [sieht] und nichts von den Frauen“.

Im Folgenden werden die Ergebnisse skizzenhaft in einer thematischen Darstellung besprochen.

### 3.2.1 Variablen des Handelns

Bei allen befragten Fußballkindern findet bei der Vorbildwahl das Handeln ihres Vorbilds im Fußball Berücksichtigung. So geben beispielsweise neun Fußballkinder den Einsatz ihres Vorbilds als Kriterium für ihre Vorbildwahl an, was an Aussagen wie „Er [war] immer eine Kampfsau“ oder „Ich finde es halt faszinierend zu sehen, wie er dann immer bis zur letzten Minute kämpft [...]“ festgemacht wird. Die Torbeteiligung wird von acht Fußballkinder thematisiert, indem beispielsweise Ben erzählt, dass „[sein Vorbild] fast in jedem Spiel an einem Tor beteiligt [ist]“ oder Jan, dass „[sein Vorbild] halt einer der Toptorvorleger [ist]“. Luca betont hingegen: „Man muss keine Tore schießen für mich im Fußball“.

Ebenso berücksichtigen acht Fußballkinder bei ihrer Vorbildwahl die Tricks und erwähnen zum Beispiel, dass ihr Vorbild „viel Tricks [macht]“.

Acht Fußballkinder achten bei ihrer Vorbildwahl auf die Zweikampfstärke ihres Vorbilds, was sich an Aussagen wie „Er gewinnt halt dann meistens auch die Zweikämpfe“ oder „Er kann sich gegen bis zu mindestens drei Spieler durchsetzen“ festmachen lässt.

Für neun Fußballkinder ist das Zusammenspiel ihres Vorbilds mit der Mannschaft wichtig. So achtet Anna beispielsweise darauf, „WIE [das Vorbild] MIT seiner Mannschaft spielt“, während Jonas es gut findet, dass sein Vorbild „auch seine Mitspieler gut einsetzt“. Für Jan ist „Tore machen [...] immer nicht das wichtigste, [...] aber [...] Teamwork“.

Acht Fußballkindern ist bei ihrer Vorbildwahl der Beitrag zum Mannschaftszusammenhalt ihres Vorbilds wichtig. Beispielsweise berichtet Lara, dass ihr Vorbild „halt alles so zusammen[hält]“, während Luca betont, dass sein Vorbild „immer für sein Team da war“ und „immer geklatscht hat nach jeder Aktion oder zu seinen Teammitspielern irgendwas Gutes gesagt hat“.

Sechs der befragten Fußballkinder berücksichtigen bei ihrer Vorbildwahl die Funktion des Vorbilds in der Mannschaft. Während Julius beispielsweise anführt, dass er „[sein Vorbild] halt dann immer gesehen [hat], weil [er] auch immer in der Startformation war“, betont Ben, dass sein Vorbild „meistens durch [spielt]“. Jan und Julius bezeichnen ihr Vorbild als „Leistungsträger“ in ihren Mannschaften. Anna schreibt ihrem Vorbild die Rolle des „Führungsspielers“ zu, „weil er halt sehr viel Verantwortung übernimmt“. Simon erzählt in diesem Zusammenhang, dass „[sein Vorbild] so wie der Mannschaftsanführer [ist]“.

### 3.2.2 Variablen der Identifikation

Elf der befragten Fußballkinder spielen auf derselben taktischen Position wie ihr Vorbild. So gibt zum Beispiel Luca als Grund für

seine Vorbildwahl an: „Als kleines Kind habe ich eben auch immer Abwehr gespielt und dann hat er eben auch immer Abwehr gespielt“. Bei Anna kommt hinzu, dass „[sie] von [ihrer] Trainerin schon mal mit [ihrem Vorbild] verglichen [wurde], weil der halt dieselbe Position spielt [...] und deswegen [hat sie sich] den halt so als Vorbild genommen“.

Ihr Vorbild lernten neun Fußballkinder durch ihren Lieblingsverein oder einen europäischen Spitzenclub kennen. Luca erzählt beispielsweise, dass „[dieser Fußballspieler] immer [sein] Lieblingsspieler [war], weil [er] war von Anfang an [...] immer Bayern-Fan [...] und deswegen fand [er] den cool und das hat sich eben so gehalten mit der Zeit“. Ina betont hingegen, dass „[ihr Vorbild] bei einem sehr berühmten Verein spielt wie Barcelona, der ist ja einer der besten“.

Alle genannten Vorbilder der zwölf befragten Fußballkinder sind Nationalspieler. So „ist es [beispielsweise Ben] sehr wichtig, [...] dass quasi [SEIN VORBILD] eben auch das Land vertritt [...], in dem wir halt alle leben“, während Emil betont, dass „ein sehr guter Spieler von Deutschland ja auch die Ehre haben soll, in der Nationalmannschaft zu spielen“. Jan sagt explizit, dass die Nationalmannschaftszugehörigkeit seines Vorbilds „schon ein wenig mitgewirkt [hat], dass er auch [sein] Lieblingsspieler [wurde]“. Fünf andere Fußballkinder stehen der Nationalmannschaftszugehörigkeit ihres Vorbilds gleichgültig gegenüber. So sieht Anna es als „eine Auszeichnung für [ihr Vorbild], dass [er] da spielen darf“. Drei Fußballkindern ist die Nationalmannschaftszugehörigkeit „jetzt nicht so wichtig, weil es gibt starke Spieler, die auch nicht in der [...] Nationalmannschaft spielen“.

### 3.2.3 Variablen der Persönlichkeit

Für elf der zwölf befragten Fußballkinder spielen die Variablen der Persönlichkeit bei ihrer Vorbildwahl eine Rolle. Nur Paula gibt explizit an: „Jetzt so persönlich habe ich mich jetzt nicht mit ihm beschäftigt“. Persönlichkeit wird hier populärwissenschaftlich verstanden, sodass dieser Begriff an dieser Stelle sowohl die beobachtbaren „individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten eines Menschen“ als auch seine „körperlichen Merkmale“ umfasst (Wirtz, 2017).<sup>21</sup>

Sieben Fußballkinder beschreiben als Gründe ihrer Vorbildwahl beispielsweise den Charakter ihres Vorbilds. Luca erzählt, dass „[sein Vorbild] nett ist“, während Anna von der „lockeren Art“ ihres Vorbilds berichtet. Jonas hat sein Vorbild schon einmal beim Training getroffen, da hat ihm sehr gut gefallen, dass „[sein Vorbild] auch mal Scheiße mitgemacht [hat], also nicht nur ernst bei der Sache [war]“.

Die Hälfte der interviewten Fußballkinder nennt als Grund ihrer Vorbildwahl das soziale Engagement ihres Vorbilds. „Dass er sich für soziale Sachen einsetzt, [findet Simon] eben gut“. Sein Vorbild „[spendet Geld] und das macht halt auch nicht jeder, deswegen [findet er] es gut“. Lara hebt positiv hervor, dass ihr Vorbild „halt Blut [spendet]“, während Sophie erzählt, dass ihr Vorbild „immer Kinder so im Krankenhaus [besucht]“.

---

<sup>21</sup> Zum Verständnis sei hier angemerkt, dass sich dieser Beitrag nicht stringent am wissenschaftlichen Konstrukt der Persönlichkeit orientiert.

Für drei der fünf befragten Mädchen ist das Aussehen bei der Vorbildwahl mitentscheidend, so gibt Anna beispielsweise zu: „Das ist schon ein bisschen wichtig, weil so sind halt Mädels“.

### 3.3 Vorbildkonzepte

Aus den Ergebnissen der Kurznachrichten und der Leitfadeninterviews geht hervor, dass bei der Vorbildwahl von Fußballkindern mehrere Variablen Berücksichtigung finden, die von den Fußballkindern unterschiedlich stark gewichtet werden. Um dieses Erkenntnis zu analysieren, wurde eine „Typenbildung“ anhand der von Strübing (2013, S. 151) vorgeschlagenen Kontrastierung vorgenommen. Als „Basistypik“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2010, S. 297) der Vorbildwahl von Fußballkindern kristallisiert sich – insbesondere in den Interviews – die taktische Position, die die Fußballkinder mit ihrem Vorbild gemein haben, heraus. Eine Reflexion dieses zentralen Ergebnisses mit den Ergebnissen der Kurznachrichten lässt darauf schließen, dass i. d. R. ein weiteres Kriterium für die Vorbildwahl von Fußballkindern mitbestimmend ist.<sup>22</sup> So fällt Fußballkindern ihr Vorbild durch dessen individualtaktisches Handeln im Fußball auf, bewundern Fußballkinder die Persönlichkeit ihres Vorbilds, lernen sie ihr Vorbild über ihren Lieblingsverein kennen oder teilen ein einschlagendes Ergebnis, wie das des Vereinswechsels, mit ihm. Folglich lassen sich vier verschiedene Vorbildkonzepte voneinander abgrenzen: *Handlungskonzept im*

---

<sup>22</sup> Die Vorbildwahl von Fußballkinder ist weitaus komplexer. Die Gewichtung dieser beiden Kriterien – eigene taktische Position und ein weiteres Kriterium – erscheint jedoch besonders bedeutsam.

*Fußball, Persönlichkeitskonzept, Vereinskonzep und Erlebniskonzept.*

- Die zentrale Variable des *Handlungskonzepts im Fußball* stellen die individuellen technischen Fähig- und Fertigkeiten der Fußballer, die Fußballkinder als Lieblingsspieler bzw. Vorbilder anführen, dar. Sowohl alle zwölf befragten Fußballkinder als auch 100 Fußballkinder der Kurznachrichten-Stichprobe nannten Variablen des Handelns im Fußball, wobei am häufigsten (n=56) die technischen Fähigkeiten und Fertigkeiten als Begründung für die Lieblingsspielerwahl angegeben wurden.
- Als zentrale Variable des *Persönlichkeitskonzepts* ist der Charakter des Lieblingsspielers bzw. Vorbilds anzuführen. Für sieben der zwölf befragten Fußballkinder war der Charakter bei ihrer Vorbildwahl mitbestimmend. Auch 40 Fußballkinder der Kurznachrichten-Stichprobe begründen ihre Lieblingsspielerwahl mit der Persönlichkeit, wobei 39 charakterbezogene Eigenschaften angeführt haben.
- Das *Vereinskonzep* basiert darauf, dass der Lieblingsspieler bzw. das Vorbild aus dem Lieblingsverein des Fußballkinds stammt. Acht der zwölf befragten Fußballkinder und 14 Fußballkinder der Kurznachrichten-Stichprobe begründen ihre Vorbildwahl mit der Zugehörigkeit des Vorbilds zu ihrem Lieblingsverein.
- Das *Erlebniskonzept* trifft auf Kinder wie Simon zu. Für ihn ist das gemeinsame Erlebnis des Vereinswechsels die Identifikationsbasis zu seinem Vorbild.

## 4 **Diskussion der Ergebnisse**

### 4.1 *Inhaltliche Ebene*

#### 4.1.1 Interpretation

Die von den Fußballkindern angeführten Sportler sind überwiegend Nationalspieler, wobei für fußballspielende Kinder und Jugendliche vielmehr deren Vereinszugehörigkeit von Bedeutung ist. Meist wählen Fußballkinder einen Spieler aus ihrem Lieblingsverein bzw. aus einem europäischen Spitzenclub. Folglich handelt es sich bei den genannten Vorbildern der Fußballkinder um „Vorbilder der Ferne“ (Ritzinger, 2015, S. 18). Zum einen lässt eine dementsprechende Wahl auf die Wahrnehmung von Kompetenz, Prestige und Macht (Mietzel, 2017) schließen. Zum anderen lässt ein derartig hohes Leistungsniveau der Spieler vermuten, dass Fußballkinder den Erfolg in ihrer Vorbildwahl berücksichtigen. Dies konnte jedoch in unserer Studie nicht bestätigt werden.

In erster Linie identifizieren sich Fußballkinder mit ihrem Vorbild, unabhängig vom Geschlecht, über die taktische Position. Folglich wird durch die wahrgenommene Ähnlichkeit (Mietzel, 2017) zwischen Fußballkind und Vorbild Wert auf die Erfüllung der zur taktischen Position gehörenden Aufgaben gelegt. Von einem Stürmer erwarten Fußballkinder, dass er an Toren beteiligt ist und bestenfalls selbst zum erfolgreichen Abschluss kommt, während sie sich von einem Abwehrspieler erhoffen, dass er Tore des Gegners verhindert. Überwiegend treten damit die Variablen des Handelns im Fußball in den Vordergrund. Berücksichtigung finden vor allem die Themen Einsatz, Tore, Tricks und Zweikampfverhalten sowie Zu-

sammenspiel und Zusammenhalt der Mannschaft. Es handelt sich dabei mehrheitlich um sichtbare Aspekte, so dass denkbar ist, dass für die Fußballkinder bei ihrer Vorbildwahl der Beitrag ihres Vorbilds zur Attraktivität und Qualität eines Fußballspiels entscheidend ist. Einsatz und Zweikampfverhalten des Vorbilds wurden vor allem von Jungen hervorgehoben, was auf die Veranschaulichung von Männlichkeit des Vorbilds schließen lässt.

Offensichtlich ist jedoch eine hohe Ausprägung der Variablen des Handelns im Fußball nicht ausreichend dafür, dass sich Fußballkinder für genau diesen einen Spieler als Vorbild entscheiden. Zusätzlich ist es notwendig, dass das Vorbild über Charaktereigenschaften wie Bodenständigkeit, Ehrlichkeit, Freundlichkeit, Fröhlichkeit und Selbstbewusstsein verfügt, um den Fußballkindern das Gefühl von Wärme und Fürsorglichkeit (Mietzel, 2017) zu vermitteln und um folglich für sie nahbar zu sein.

Trotz der Beachtung von Variablen des Handelns im Fußball und von Variablen der Persönlichkeit findet Modell-Lernen im Sinne des modellierenden Effekts (Bandura & Walters, 1963) eher als Bewegungslernen (Schauerte, 2007) und nicht als Verhaltensänderung bzgl. von Charaktereigenschaften statt. Dies lässt auf eine pragmatische, dem eigenen Erfolg dienliche Haltung schließen.

#### 4.1.2 Zusammenfassende Beantwortung der Fragestellung und Mehrwert der Studie

Fußballkinder nehmen sich v. a. Nationalspieler zum Vorbild, die sie durch ihren Lieblingsverein oder einen europäischen Spitzenclub kennen. Es handelt sich dabei überwiegend um Spieler, die in

ihren Mannschaften eine leitende Rolle übernehmen. Die Identifikation der Fußballkinder mit ihrem Vorbild erfolgt maßgeblich über ihre taktische Position. Berücksichtigung findet bei der Vorbildwahl von Fußballkindern mehrheitlich das Handeln ihres Vorbilds im Fußball. Diesbezüglich lassen sich Geschlechterunterschiede erkennen. Während Jungen vor allem Einsatz, Zweikampf und Tore bei ihrer Vorbildwahl berücksichtigen, ist für die Mädchen der Beitrag des Vorbilds zum Zusammenspiel und Zusammenhalt der Mannschaft mitbestimmend. Ergänzend sind die Charakterzüge des Vorbilds, insbesondere bei Jungen, von Bedeutung. Für die Mädchen, die alle, bis auf eines, männliche Fußballspieler als Vorbilder wählen, ist, im Gegensatz zu den Jungen, das Aussehen bei der Vorbildwahl entscheidend. Hinzukommt, dass die Fußballkinder, sofern sie über das soziale Engagement ihres Vorbilds informiert sind, dieses bei ihrer Vorbildwahl berücksichtigen. Die Vorbildfunktion nehmen Vorbilder von Fußballkindern vor allem im Zusammenhang mit Bewegungslernen ein. Damit zeigt diese Studie einerseits differenzierte Kriterien der Vorbildwahl von Kindern und Jugendlichen, andererseits zeigt sie, wie Fußballkinder ihre Wahl begründen und wie komplex diese Begründung ist.

#### 4.1.3 Einordnung der Ergebnisse

Bestätigt werden konnte, dass Fußballspieler für Fußballkinder Modelle sind und folglich nach Bandura (1976) eine entscheidende Rolle im Lernprozess der Fußballkinder darstellen. Die von Haut (2014) zugeschriebene pädagogische Funktion übernehmen Fußballspieler besonders beim Bewegungslernen, weniger jedoch bei

der Vermittlung von Werten. Vor allem der modellierende Effekt nach Bandura und Walters (1963) findet sich beim Bewegungslernen von Fußballkindern wieder. Des Weiteren zeigte sich, dass die Fußballprofis, die sich Fußballkinder wählen, über die von Mietzel (2017) dargestellten positiv wirkenden Einflussfaktoren von Modellen verfügen. Außerdem stammen die Vorbilder von Fußballkindern aus dem medialen Bereich, was den Untersuchungen von Biskup und Pfister (1999) entspricht, nicht jedoch den Untersuchungen von Bricheno und Thornton (2007) sowie Czoske (1980). Das Ergebnis von Gaum und Haut (2007), dass die wichtigste Eigenschaft spitzensportlicher Vorbilder der sportliche Erfolg ist, konnte nicht bestätigt werden. Vielmehr ist es Fußballkindern wichtig, dass ihr Vorbild seinen sportlichen Aufgaben nachkommt und eine Identifikationsbasis über Gemeinsamkeiten und Zugehörigkeiten besteht. Maier (2013) entsprechend achten Jungen bei ihrer Vorbildwahl auf das sportliche Können. Charaktereigenschaften wurden jedoch vermehrt von Jungen genannt, was Gaum und Haut (2007) widerspricht. Während bei Schmidt und Bergmann (2013) die Leistung auf dem Platz die gleiche Beachtung fand wie das Handeln neben dem Platz, überwiegt bei dieser Studie das Handeln im Fußball. Dass die Mädchen unserer Stichprobe fast ausschließlich männliche Vorbilder wählen, entspricht nicht dem Forschungsstand (Bricheno & Thornton, 2007; Vescio et al., 2016), auch wenn Gaum und Haut (2007) aussagen, dass Mädchen dies mehrheitlich tun.

## 4.2 *Methodologische Ebene*

### 4.2.1 Diskussion des Samplings

Der Aufruf zur Studie durch Verantwortliche aus den Vereinen, DFB-Stützpunkten und BFV-Nachwuchsleistungszentren, die in Kontakt zu Eltern und Fußballkindern stehen, erwies sich als geeignet. Für Rückfragen wurden zwar Kontaktdaten angegeben, gingen jedoch nicht ein, was auf eine klare Formulierung der Aufgabenstellung schließen lässt. Eltern, deren Kinder am DFB-Stützpunkt trainieren und gleichzeitig Trainer von Breitensportvereinen sind, fragten an, ob sie die Ausschreibung der Studie an ihre Fußballkinder aus dem Breitensportverein weiterleiten dürfen. Diese Anfragen wurden bejaht. Anzumerken ist, dass die Stichprobe über digitale Medien nur in geringem Maße kontrollierbar ist. Wer letztendlich die Kurznachricht verfasst hat und ob die Angaben zu Alter und Geschlecht korrekt sind, ist nicht nachprüfbar. Eine Streuung der Stichprobe bzgl. Geschlecht und Leistungsniveau wurde durch die Kontaktaufnahme zu Mädchen- und Jungen- sowie zu Breiten- und Nachwuchssportmannschaften berücksichtigt. Für Letzteres kann jedoch aufgrund der anonymen Einreichung der Kurznachrichten keine Verteilung ermittelt werden. Für die Stichprobengröße lagen keinerlei Erfahrungswerte vor. Wie viele Fußballkinder über diese Studie informiert wurden und welcher Anteil davon letztendlich eine Kurznachricht verfasste, lässt sich nachträglich nicht rekonstruieren. Die resultierende Stichprobengröße übertraf jedoch die Erwartungen.

Die Auswahl der Fußballkinder für das Leitfadenterview anhand der Kurznachrichten erwies sich als sinnvoll. Alle ausgewählten

Fußballkinder hatten ihren Lieblingsspieler zum Vorbild und waren überwiegend kommunikationsfreudig.

#### 4.2.2 Diskussion und Datenerhebung

Die Übermittlung der Aufgabenstellung an die Fußballkinder erfolgte über die Weiterleitung der Studienausschreibung per E-Mail oder WhatsApp durch die kontaktierten Stellen, so dass die Durchführungsobjektivität gewährleistet war. Bestätigt wurde dies dadurch, dass alle Kinder ihre Kurznachricht im gleichen Stil verfassten. Alle zur Verfügung gestellten Plattformen zur Einreichung der Kurznachricht wurden angenommen. Hervorzuheben ist, dass die Kurznachrichten überwiegend über den Nachrichtendienst WhatsApp eingereicht wurden, seine Nutzung zum Zeitpunkt der Datenerhebung jedoch erst ab 13 – neuerdings erst ab 16 – Jahren erlaubt ist (WhatsApp Inc., 2018). Inwiefern ein Missbrauch der Nutzungsbestimmungen von WhatsApp erfolgte, ist nachträglich nicht nachzuweisen. Dies sollte aber bei weiteren Untersuchungen Berücksichtigung finden.

Vorab war die Frage des elterlichen Einverständnisses zu klären. Im vorliegenden Fall wurde auf eine Einverständniserklärung der Eltern verzichtet, da die Kontaktaufnahme über Vereine, DFB-Stützpunkte und BFV-Nachwuchsleistungszentren erfolgte, die in Kontakt zu den Eltern stehen. Soweit nachvollziehbar, haben die Fußballkinder vor dem Absenden der Kurznachricht ihre Eltern über die Teilnahme an der Studie informiert und sie um Erlaubnis gebeten.

Empfehlenswert ist bei der Verwendung von digitalen Datenerhebungsmethoden wie Kurznachrichten das Einrichten einer für die Studie separaten E-Mailadresse und Handynummer, um den Überblick über den Verlauf der Datenerhebung zu gewährleisten, um das Risiko eines Datenverlusts zu verringern und um dem Missbrauch digitaler Medien vorzubeugen.

Die Kontaktaufnahme und Terminvereinbarung für das Leitfadeninterview erfolgte problemlos über das vorab vom Fußballkind verwendete digitale Medium zur Einreichung der Kurznachricht. Alle zwölf kontaktierten Fußballkinder waren bereit, an einem Interview teilzunehmen. Sie sprachen ihre Teilnahme und den Termin selbstständig mit ihren Eltern ab. Die Termine durften sich die Kinder selbst wählen, so dass keine Überschneidungen mit weiteren Terminen der Kinder Einfluss auf das Interview nahmen. Außerdem fiel die Interviewphase in die Schulferien der Fußballkinder, was sowohl von Eltern als auch Fußballkindern positiv bewertet wurde.

Die Informationsphase des Leitfadeninterviews wurde zusammen mit den Eltern durchgeführt, die anschließend gebeten wurden, das Zimmer zu verlassen. Als Ort des Interviews wählten alle Fußballkinder ihr Wohnhaus, meist das eigene Kinderzimmer. Die damit entstehende Zweisamkeit erwies sich als günstige Erhebungssituation. In einzelnen Fällen wurde das Interview von Familienmitgliedern, die den Raum passierten, gestört. Eine Beeinträchtigung des Interviews wurde in keinem Fall wahrgenommen.

Das Vorgehen, Kinder anhand der von ihnen vorab verfassten Kurznachricht zu interviewen und Impulse mit Leitfadenfragen und ad-hoc-Fragen je nach Situation zu verbinden, bewährte sich. Der

Leitfaden erwies sich für die Datenerhebung als geeignet, da eine Beantwortung der Fragestellung anhand der gewonnenen Daten abschließend möglich war. Die Durchführungsobjektivität wurde gewährleistet, indem immer nach demselben Schema mit einem variationsarmen, aber zugleich offenen Leitfaden interviewt wurde. Durch die Offenheit der qualitativen Forschung wird die Zuverlässigkeit zwar beeinträchtigt, durch eine Optimierung der Objektivität kann dem jedoch entgegengewirkt werden. Deshalb wurden vorab zwei Testinterviews geführt, um den Leitfaden entsprechend zu optimieren. Die anfängliche Befangenheit der Kinder gegenüber der Audioaufnahme legte sich rasch. Die einzelnen Interviews dauerten zwischen zehn und 20 Minuten, was Indiz für die unterschiedliche Erzählbereitschaft der Fußballkinder ist. Die Interviewerin durchlief während der Interviewphase einen Lernprozess, sodass die Interviews zunehmend ergiebiger verliefen.

Die Methodenkombination aus Kurznachrichten und Leitfadeninterview bewährte sich. Das qualitative Forschungsdesign im Sinne einer digitalen Kurznachricht motivierte die Fußballkinder zur Teilnahme an der Studie und ihre Nachrichten bildeten eine tragfähige Ausgangsbasis für das Leitfadeninterview. Der zeitliche Abstand zwischen Kurznachricht und Interview lag zwischen sieben und 14 Tagen. Sowohl im Hinblick auf das Verfassen der Kurznachricht als auch im Hinblick auf die Auswahl der Interviewkinder erwies sich dieser Abstand rückwirkend betrachtet als günstig.

### 4.2.3 *Diskussion und Datenauswertung*

Validität der Interpretation der Kurznachrichten und des Leitfadeninterviews wurde dadurch angestrebt, dass die Daten von zwei Personen unterschiedlichen Geschlechts und aus verschiedenen Generationen unabhängig voneinander ausgewertet wurden. Auswertungs- und Interpretationsobjektivität wurden angestrebt, indem alle Kurznachrichten und Transkripte des Leitfadeninterviews nach demselben Verfahren von verschiedenen Auswertern ausgewertet und interpretiert wurden. Die erzielten Ergebnisse deckten sich weitestgehend und wurden in Konsensgesprächen überarbeitet. Daraus resultierte ein möglichst transparentes und intersubjektives Ergebnis. Dabei ist aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstands zu berücksichtigen, dass einzelne Kategorien in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen, und nicht immer eine klare Trennung erreichbar ist.

## **5      Forschungsausblick**

Für die weitere Forschung sind drei Perspektiven vorstellbar: Zum einen ist denkbar, dass durch eine Ausweitung der Stichprobe eine *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1996) zur Vorbildwahl von Fußballkindern generiert werden kann. Als Ansatzpunkte können die in Kapitel 3 dargestellten Ergebnisse der Kurznachrichten und des Leitfadeninterviews, die durch ihre thematische Aufarbeitung Möglichkeiten einer tiefer gehenden Kodierung darstellen, verwendet werden. Es ist vorstellbar, dass als „Kernkategorie“, die den Schlüssel zum Verständnis des Phänomens liefert (ebd., 1996, S.

94), die *taktische Position* resultiert. Sie erweist sich als das strukturierende Zentralkonzept, da die Variablen des Handelns im Fußball, die die Fußballkinder dem Vorbild zuschreiben, positionsbezogen sind. Die Variablen der Persönlichkeit ermöglichen dem Vorbild eine gute Zusammenarbeit mit seiner Mannschaft, was die Erfüllung der positionsbezogenen Aufgaben erst ermöglicht.

Eine zweite Möglichkeit bieten *Sekundäranalysen* mittels einzel-fallanalytischer Verfahren (ebd., S. 113), die für eine weitere Analyse der Identifikation der Fußballkinder mit ihrem Vorbild herangezogen werden können (Lamnek & Krell, 2016).

Drittens ist denkbar, die Studie vom Fußball zu lösen und eine Untersuchung der Vorbildwahl von Kindern und Jugendlichen aus anderen Ballsportarten bzw. sogar aus der gesamten Vielfalt an Individual- und Mannschaftssportarten durchzuführen. Durch einen Ergebnisvergleich können sportartenübergreifende Theorien entwickelt sowie sportartspezifische Unterschiede herausgearbeitet werden.

## Literatur

- Ahlheim, K. & Heger, B. (2008). *Nation und Exklusion. Der Stolz der Deutschen und seine Nebenwirkungen* (Politische Analysen). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Atteslander, P. (1995). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (Sammlung Göschen, 2100) (8. Aufl.). Berlin: De Gruyter.
- Bandura, A. (1976). *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory (Prentice-Hall series in social learning theory)*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory (Prentice-Hall series in social learning theory)*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Biskup, C. & Pfister, G. (1999). I Would Like to be Like Her/Him. Are Athletes Role-Models for Boys and Girls? *European Physical Education Review*, 5 (3), 199–218.
- Breuer, C. & Hallmann, K. (2011). *Die gesellschaftliche Relevanz des Spitzensports in Deutschland*. Köln: Sportverlag Strauss.
- Bricheno, P. & Thornton, M. (2007). Role model, hero or champion? Children's views concerning role models. *Educational Research*, 49 (4), 383–396.
- Czoske, H.-J. (1980). *Spitzensportler als Vorbilder? Grundlagen und Ansätze zur Analyse der Vorbildfunktion des Spitzensports für sportbezogene Sozialisation*. Oldenburg: Universität Erfurt.
- Deutscher Bundestag. (2016). 13. *Sportbericht der Bundesregierung* (Drucksache 18/3523).
- Deutscher Olympischer Sport-Bund. (DOSB). (2012). 53. *Sitzung des DOSB-Präsidiums am 18. September 2012*. Frankfurt am Main.
- Deutsche Fußball Liga. (DFL). (2017). *Bundesliga Report 2017*. Frankfurt: Deutsche Fußball Liga.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2017). *KIM-Studie 2016. Kindheit, Internet, Medien. Basisstudie zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland*. Zugriff am 02. Dezember 2017 unter

- [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM\\_2016\\_Web-PDF.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/KIM/2016/KIM_2016_Web-PDF.pdf).
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- Friedrichs, J. (1990). *Methoden empirischer Sozialforschung*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gaum, C. & Haut, J. (2007). *Sportliche Vorbilder? - Welche Werte durch Spitzensportler (nicht) vermittelt werden*. Frankfurt.
- Haut, J. (2014). Gesellschaftliche Funktionen des Leistungssports. In J. Haut (Hrsg.), *Leistungssport als Konkurrenz der Nationen. Sozioökonomische Bedingungen und Effekte* (Schriften des Europäischen Instituts für Sozioökonomik e.V., 9, S. 45–67): Universitätsverlag des Saarlandes.
- Haut, J. (Hrsg.). (2014). *Leistungssport als Konkurrenz der Nationen. Sozioökonomische Bedingungen und Effekte*. (Schriften des Europäischen Instituts für Sozioökonomik e.V., 9): Universitätsverlag des Saarlandes.
- Hell, B. (2008). *Kinder und Jugendliche brauchen Vorbilder. Artikel des Monats*. Zugriff am 21. Dezember 2017 unter [http://www.step21.de/fileadmin/contentmedia/projekte/vorbilder\\_des\\_alltags/Medizinische\\_Universitaet\\_Innsbruck\\_Kinder\\_und\\_Jugendliche\\_brauchen\\_Vorbilder.pdf](http://www.step21.de/fileadmin/contentmedia/projekte/vorbilder_des_alltags/Medizinische_Universitaet_Innsbruck_Kinder_und_Jugendliche_brauchen_Vorbilder.pdf).
- Hildebrandt, A. (Hrsg.). (2014). *CSR und Sportmanagement. Jenseits von Sieg und Niederlage: Sport als gesellschaftliche Aufgabe verstehen und umsetzen*. (Management-Reihe Corporate Social Responsibility). Berlin: Springer Gabler.
- Hobmair, H. (2012). *Pädagogik/Psychologie. Für das berufliche Gymnasium in Baden-Württemberg* (2) (1. Aufl.). Köln: Bildungsverlag EINS.
- Kleining, G. (1982). Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialforschung*, 24, 224–253.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (Grundlagentexte Methoden)* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden)* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Kuhn, P. (2007). *Was Kinder bewegt (Beiträge zur Welt der Kinder, 13)*. Berlin: LIT Verlag.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lampert, T., Sygusch, R. & Schlack, R. (2007). Nutzung elektronischer Medien im Jugendalter. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 50 (5-6), 643–652. Zugriff am 03. Februar 2018 unter <http://edoc.rki.de/oa/articles/ree82Zk7mmyxo/PDF/24U82E0jyj5g.pdf>.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (Beltz Pädagogik)* (12. Aufl.). Weinheim, Bergstr: Beltz, J.
- Meier, M. (2013). *'Sporting Role Models' as Potential Catalysts to Facilitate Empowerment and Tackle Gender Issues: An Empirical Study in Malawi, Zambia and South Africa*. München: Technische Universität München.
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter.
- Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 71–87). Weinheim, München: Juventa.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (Lehr- und Handbücher der Soziologie)*. München: Oldenbourg.
- Reinders, H. (2016). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden* (3. Aufl.). Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Richardson, S. A., Dohrenwend, B. S. & Klein, D. (1965). *Interviewing. Its forms and functions*. New York: Basic Books.
- Ritzinger, I. (2015). *Die Vorbildwirkung auf den Sportvereinseintritt von Kindern. Unterschiede in der Vorbildnennung österreichischer männlicher Jugendlicher im Alpin-Skifahren und Fußball*. Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

- Schauerte, T. (2007). Zur Vorbildfunktion des Sports - zwischen Idealen und Ernüchterung. In T. Schauerte & J. Schwier (Hrsg.), *Vorbilder im Sport. Perspektiven auf ein facettenreiches Phänomen (Sport - Medien - Gesellschaft, 3, S. 27–46)*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Schauerte, T. & Schwier, J. (Hrsg.). (2007). *Vorbilder im Sport. Perspektiven auf ein facettenreiches Phänomen (Sport - Medien - Gesellschaft, 3)*. Köln: Sportverlag Strauß.
- Schmidt, S. L. & Bergmann, A. (2013). *Wir sind Nationalmannschaft. Analyse der Entwicklung und gesellschaftliche Bedeutung der Fußball-Nationalelf*. Oestrich-Winkel.
- Schmidt, S. L. & Högele, D. (2011). *Deutschland braucht den Superstar. Die gesellschaftliche Bedeutung von Vorbildern im Fußball*. Oestrich-Winkel.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1971). *Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht* (6. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Trosien, G. (2014). Vorbilder aus dem Sport als Angebot für den sozialen Zusammenhalt einer Gesellschaft. In A. Hildebrandt (Hrsg.), *CSR und Sportmanagement. Jenseits von Sieg und Niederlage: Sport als gesellschaftliche Aufgabe verstehen und umsetzen (Management-Reihe Corporate Social Responsibility, S. 63–76)*. Berlin: Springer Gabler.
- Vescio, J., Wilde, K. & Crosswhite, J. J. (2016). Profiling sport role models to enhance initiatives for adolescent girls in physical education and sport. *European Physical Education Review, 11* (2), 153–170.
- Vogl, S. (2015). *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung (Grundlagentexte Methoden)*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- WhatsApp Inc. (2018, August). *WhatsApp-Nutzungsbedingungen*. Zugriff am 09. August 2018 unter <https://www.whatsapp.com/legal/?l=de#terms-of-service>.

- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2017). *DORSCH. Lexikon der Psychologie (18. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe. Zugriff am 02. Mai 2018 unter <https://m.portal.hogrefe.com/dorsch/persoentlichkeit/>.
- Wiswede, G. (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. Berlin, Boston: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

## **Autorinnen und Autoren**

*Behse-Bartels, Grit*, Prof. Dr. phil., Dipl. Sozialpädagogin, geb. 1965 in Berlin, seit 2014 Professorin für Soziale Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Familien an der HTWK Leipzig, zuvor Professorin für Kindheitspädagogik und Berufstätigkeit im Gesundheitssektor, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte u.a. : Gesundheitsförderung und Prävention in der Kinder- und Jugendhilfe, Kommunikation und methodisches Arbeiten mit Zielgruppen, qualitative Familienforschung (insbesondere Väter und benachteiligte Lebenslagen), ressourcenorientierte systemische Organisationsberatung- und forschung.

*Brenneke, Bettina*, M.A. Erziehungswissenschaft, Studium der Bildung und Förderung in der Frühen Kindheit und Allgemeinen Erziehungswissenschaft an der Universität zu Köln. Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen. Dissertationsprojekt zum Übergang vom Kindergarten in Grundschule.

*Eckermann, Torsten*, Prof. Dr., Juniorprofessor am Institut für Erziehungswissenschaften, Europa-Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Ethnographie, Lebensweltbezug im Unterricht der Grundschule, Kooperatives Lernen,

Praxistheorie, Kindheitsforschung, Peer-Kultur und (un-)doing difference von Grundschulkindern.

*Hartnack, Florian*, Dr. phil., Sportwissenschaftler und Lehrer im Raum Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Leibphänomenologische Sozialforschung, Grundschulforschung mit Schwerpunkt 'Leibliches Lehren und Lernen', Geschlecht im Kontext von Schule und Sport, Kampfkunst und Kampfsport, Sportethik.

*Heinzel, Friederike*, Dr. phil., geb. 1962 in Saarbrücken. Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Universität Kassel. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Verbindung von Kindheits- und Grundschulforschung, Interaktionen im Grundschulunterricht, Methoden der Kindheitsforschung, Umgang mit Heterogenität in der Grundschule und als Thema der LehrerInnenbildung, Fallarbeit in der LehrerInnenbildung.

*Hunger, Ina*, Prof. Dr. phil., hat seit 2008 die Professur für Sport und Pädagogik (Didaktik) an der Georg-August-Universität in Göttingen inne. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen thematisch vor allem im Bereich der „Frühen Kindheit und Bewegung“ und des „Schulsports“. Hierbei spielen Akteursperspektiven sowie geschlechts- bzw. diversitätsbezogene Fragestellungen oft eine besondere Rolle. 2013-2017 war sie Vizepräsidentin der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften (dvs).

*Kreher, Simone*, Prof. Dr., geb. 1961. Studium der Soziologie an der Universität Leipzig. Professorin für Soziologie der Gesundheit und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung an der Hochschule Fulda. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Familien-, Armut- und Kindheitsforschung sowie empirische Rechtstatsachenforschung.

*Kuhn, Peter*, Prof. Dr. phil., geb. 1959 in Ansbach. Professor für Sportwissenschaft mit den Schwerpunkten Sportdidaktik und Sportpädagogik am Institut für Sportwissenschaft der Universität Bayreuth. Chefredakteur der Open-Access-Zeitschrift jomar | Journal of Martial Arts Research. Forschungsschwerpunkte: Akteursperspektiven im Sport, Kampfkunst und Kampfsport, Sport und Natur.

*Leddin, Anne*, MA of Arts in Soziologie, ehemalige Studentin und später wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam, Mitwirkende im Forschungsprojekt INTAKT zur Erforschung der Ambivalenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen, jetzt Leiterin der Interventionsstelle gegen häusliche Gewalt und Stalking in Stralsund.

*Meier, Michael*, Dr., Vertretungsprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung der Sekundarstufe, Universität Siegen. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsethnographie, ka-

suistische Fallarbeit, Schulerfolg, Peer- und Schulkultur, Lebensweltbezug im Unterricht.

*Mey, Günter*, Prof. Dr. habil., Professor für Entwicklungspsychologie an der Hochschule Magdeburg-Stendal und Leitung des Instituts für Qualitative Forschung Berlin sowie Privatdozent an der Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bayreuth. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Forschung sowie Biografie, Identität, Kultur, Transgenerationalität in den Themenfeldern Kindheit, Jugend und Alter.

*Micha, Marielle*, M.Ed., geb. 1990, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik an der Universität Hamburg. In ihrem Dissertationsvorhaben beschäftigt sie sich mit Mentoringprozessen und den damit zusammenhängenden Professionalisierungsaspekten zukünftiger Lehrpersonen. Sie ist Mentorin und Assistentin der pädagogischen Leitung im Projekt WEICHENSTELLUNG für Viertklässler der ZEIT-Stiftung Hamburg.

*Möhrle, Annalena*, M.Ed., geb. 1994 in Kronach. Studium für das Lehramt an Gymnasien der Fächer Mathematik und Sport an der Universität Bayreuth.

*Moschner, Barbara*, Dr. rer. nat., Dipl.-Psych., geb. 1961 in Hannover. Professorin für Empirische Lehr- und Lernforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Forschungsschwerpunkte: Selbstkonzept, Motivation, Emotion, epistemische Überzeugungen, Digitalisierung, Studienzufriedenheit im Lehramtsstudium.

*Ostermann, Britta*, Dr., Erziehungswissenschaftlerin und Lehrerin. Sie war viele Jahre als geschäftsführende Leiterin der Abteilung Fort- und Weiterbildung am Centrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (CeLeB) der Stiftung Universität Hildesheim tätig. Dort oblag ihr die geschäftsführende Leitung des internationalen Weiterbildungsmasters „Inklusive Pädagogik und Kommunikation“, den sie gemeinsam mit Herrn Professor Dieter Rüttimann (PH Zürich, Institut Unterstrass) entwickelt hat. Frau Dr. Ostermann begleitet (inklusive) Entwicklungsprozesse in Bildungseinrichtungen und berät Behörden, Städte, Schulen und Kitas zur Gestaltung (inklusive) Erziehungs- und Bildungsprozesse sowie zur Professionalisierung pädagogischen Handelns im Umgang mit Heterogenität.

*Prengel, Annedore*, Erziehungswissenschaftlerin, Professorin i.R. an der Universität Potsdam und Seniorprofessorin der Universität Frankfurt/Main. Schwerpunkte: Pädagogik der Vielfalt, Inklusion, Heterogenitätstheorien, Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen sowie kulturelles Gedächtnis.

*Rothe, Nathalie*, M.Sc. Public Health, geb. 1982 in Kiel. Studium Gesundheitsmanagement (Bachelor of Science) und Pub-

lic Health (Master of Science) an der Hochschule Fulda. Seit 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Pflege und Gesundheit der Hochschule Fulda und Koordinatorin des Forschungsverbundes für Sozialrecht und Sozialpolitik (FoSS) der Hochschule Fulda und der Universität Kassel sowie Lehrbeauftragte im Bereich der qualitativen Sozialforschung.

*Schlesier, Juliane*, M.Ed. Germanistik und Biologie für gymnasiales Lehramt (FU Berlin, Universität Bremen und CvO Universität Oldenburg) sowie Staatsexamen in Humanmedizin (Georg-August-Universität Göttingen), geb. 1985 in Salzwedel. Anschließend wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrkraft für besondere Aufgaben in der empirischen Lehr- und Lernforschung an der CvO Oldenburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Qualitative und quantitative Forschungsmethoden der Schul- und Unterrichtsforschung, Emotionsregulation in Lern- und Leistungskontexten, Lehrer-Schüler-Interaktion sowie Theorie-Praxis-Bezüge und Professionalisierung in der Lehrerbildung.

*Schultheis, Klaudia*, Prof. Dr., seit 1998 Professorin für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Forschungsinteresse und Publikationsschwerpunkte: Erziehungstheorie, phänomenologische Pädagogik, insbesondere die Bedeutung der Leiberfahrung für Lernen und Erziehen, Pädagogische Kinderforschung. Schwerpunkt in der akademi-

schen Lehre: Internationalisierung der Lehrerausbildung als Aspekt des Professionalisierungsprozesses; Digitale Medien im Unterricht. Expertin zur Evaluation von Forschungsprojekten für die EU Kommission; Vertrauensdozentin der Hanns-Seidel-Stiftung. Webseite mit Publikationen: <http://www.klaudia-schultheis.de>

*Schwark, Claudia P., M. A.*, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik am Institut für Sportwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen. Sie studierte Soziologie und Geschlechterforschung an der Georg-August-Universität in Göttingen. Forschungsschwerpunkte: Qualitative Sozialforschung, frühkindliche Bewegungssozialisation, Geschlechterforschung.

*Schwentesius, Anja*, Dr. phil., Geschäftsführerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum Frühe Bildung der Hochschule Magdeburg-Stendal sowie Sprecherin des Forschungsnetzes Frühe Bildung Sachsen-Anhalt. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Professionalisierung der Kindheitspädagogik, kultursensitive Frühpädagogik und Fachberatung in der frühen Bildung.

*Storck-Odabasi, Julian*, M.A. Empirische Bildungsforschung, geb. 1989 in Kassel. Studium des Grundschullehramts an der Universität Kassel (Fächer: Germanistik, Mathematik und Sachunterricht), anschließendes Studium der empirischen Bildungsforschung, seit 2016 wissenschaftlicher

Mitarbeiter an der Universität Kassel im Fachgebiet Grundschulpädagogik.

*Tellisch, Christin*, Prof. Dr. phil., Studium an der Universität Potsdam des Lehramts für Gymnasium in den Fächern Deutsch, Musik, Latein sowie an der Freien Universität Berlin den European Master of Childhood Studies and Children's Rights. Seit 2013 Schulleiterin eines freien Gymnasiums in Sachsen sowie seit 2018 Professorin für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Hochschule für Angewandte Pädagogik Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogik der Anerkennung, Ganztagschulentwicklung und Inklusion, Ästhetische Bildung, Schulsozialarbeit.

*Tervooren, Anja*, Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Kindheitsforschung an der Universität Duisburg-Essen, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte sind Kindheits- und Jugendforschung, Methoden qualitativer Forschung, v.a. Ethnographie, Konstruktionen von Differenz und Inklusion.

*Trautmann, Thomas*, Professor für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Universität Hamburg. Er war zuvor lange Jahre als Lehrer für Biologie und Chemie tätig. Seine Forschungsschwerpunkte sind die Spielpädagogik, unterrichtliche Kommunikation, der reformorientierte Grundschulunterricht und die Förderung

hochbegabter Kinder und Jugendlicher. Er ist pädagogischer Leiter des Transitionsprojektes WEICHENSTELLUNG der ZEIT-Stiftung. Thomas Trautmann gibt im Logos-Verlag Berlin die Schriftenreihe "Individuum-Entwicklung-Institution" heraus.

*Wagener, Uta*, Dr. phil., Dipl.-Psych. geb. 1970. Derzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Pädagogik, Arbeitsgruppe Lehr-Lernforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Forschungsschwerpunkte: Übergänge im Grundschulbereich, selbstreguliertes Lernen, kognitive Entwicklung von Kindern, Forschungen zur LehrerInnenbildung, qualitative Forschung, insbesondere Grounded Theory.

*Wysujack, Vivien*, Gymnasiallehrerin für die Fächer Deutsch und Politische Bildung sowie Mitwirkende im Projektnetz INTAKT. Sie promoviert an der Universität Kassel zum Thema „Interaktive Handlungsweisen von Lehrpersonen“.

*Zander, Benjamin*, Dr. phil., Akademischer Rat auf Zeit im Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik am Institut für Sportwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen. Von 2011 bis 2016 war er Stipendiat und Kollegiat des FUNKEN-Nachwuchskollegs zur Fachdidaktischen Entwicklungsforschung an der Technischen Universität Dortmund. Zeitgleich forschte und lehrte er in den Arbeitsbereichen Sportpädagogik und Sportsoziolo-

gie am dortigen Institut für Sport und Sportwissenschaft.  
Forschungsschwerpunkte: Schulsport, sportbezogene Sozialisation, soziale Ungleichheiten.

*Zweigert, Maika, (geb. Bepperling), 1. Staatsexamen, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sportpädagogik und -didaktik am Institut für Sportwissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen. Sie studierte von 2003 bis 2009 die Fächer Sportwissenschaften und Mathematik auf Lehramt. Parallel dazu arbeitete sie als studentische bzw. nach ihrem Abschluss als wissenschaftliche Hilfskraft im Institut für Sportwissenschaft an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Leistungssport mit Kindern, geschlechtsbezogene Körper- und Bewegungssozialisation, Sportvermittlung.*