

Partizipative Forschung mit Kindergartenkindern

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts
(B.A.)

Hochschule Merseburg

Fachbereich Soziale Arbeit. Medien. Kultur

Verfasser: Johannes Nickel

Erstgutachter: Prof. Dr. Jens Borchert

Zweitgutachterin: Dipl.-Päd. Sandra Frisch

Eingereicht am 29. 3. 2019

Danksagung

Diese Arbeit hätte nicht entstehen können ohne meine Tätigkeit bei den CampusKids, dem Kindergarten an der Hochschule Merseburg. Ich danke allen Kindern, Eltern und Teamkolleg*innen für die Erfahrungen, die ich dort machen durfte. Der Leiterin, Sandra Frisch, danke ich für die vielfältigen Aufgaben, mit denen sie ihr Team betraut.

Meine berufliche Neuorientierung mit dem Zweitstudium an der Hochschule Merseburg wäre nicht möglich gewesen ohne die umfangreiche Unterstützung durch meine Mutter, hierfür ganz besonderen Dank!

Inhaltsverzeichnis

1. Hintergrund, Aufbau und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit	3
2. Vorstellungen von Kindern und Kindheit(en)	6
2. 1 Kinder im akademischen Diskurs	9
2. 2 Das Kind in der UN-Kinderrechtskonvention	11
2. 3 Kinder als Konsumenten	13
2. 4 Zwischenfazit und Verkomplizierung: DIE Stimme DES Kindes?	13
3. Forschungsbegriffe	16
3. 1 Forschung in Kindergärten durch externe Wissenschaftler*innen	16
3. 2 Forschende Kinder in einem engeren Sinn	18
3. 3 Das forschende Kind in Reformpädagogiken	19
3. 3. 1: Reggio Emilia: "Hundert Stimmen hat das Kind"	19
3. 3. 2 Montessori: "Hilf mir, es selbst zu tun"	21
3. 3. 3 Freinet: "Adler steigen keine Treppen"	22
3. 3. 4 Pikler	23
3. 4 Forschende Kinder, forschende Erwachsene, lernende Organisation: Kindergärten als Forschungseinrichtungen?	24
3. 5 Zwischenfazit	27
4. Die Beteiligung von Kindern am Forschungsprozess	29
4. 1 Beteiligungsebenen und -arten im Forschungsprozess	29
4. 2 Methode und Methodologie	32
4. 3 Beispiele für partizipationsfördernde Methoden	34
4. 3. 1 Verbale Methoden	35
4. 3. 2 Visuelle und kinästhetische Methoden	37
4. 3. 3 Ethnographische Zugänge	38
4. 3. 4 Mosaic Approach	38
4. 4 Kurzbemerkung zur Datenauswertung	39
5. Forschungsethik	40
5. 1 Zustimmung: freiwillig, informiert, fortlaufend	40
5. 2 Ethik-Codices vs. in-situ-Ethik	41
6. Plädoyer für partizipative Forschung mit Kindergartenkindern – aber nicht als Muss!	42
7. Anwendung auf die "ForschungsKita CampusKids"	44
7. 1 Verflechtung mit dem Konzept für Beobachtung und Dokumentation	44
7. 2 Reflexionsanregungen für Forschungen bei den CampusKids	45

Literaturverzeichnis	47
Anhänge	I
Anhang I: für partizipative Forschung zentrale Artikel der UN- Kinderrechtskonvention (United Nations 1989).....	I
Anhang II: Reflexionsfragen in Nentwig-Gesemann/Großmaß (2017).....	II

1. Hintergrund, Aufbau und Zielsetzung der vorliegenden Arbeit

Den Anstoß für die vorliegende Bachelorarbeit gab meine Tätigkeit als studentische Hilfskraft bei CampusKids, dem von Prof. Dr. Erich Menting gegründeten und inzwischen von Dipl.-Päd. Sandra Frisch geleiteten Kindergarten auf dem Campus der Hochschule Merseburg. Ziel ist die Entlastung von Eltern, die an der Hochschule studieren oder arbeiten. CampusKids begann als Notbetreuung durch Studierende für Studierende, machte sich unter der Leitung von Frau Frisch aber nach Kritik an diesem Modell auf den Weg zu einer stetigen Professionalisierung. Ein Teil davon ist das Selbstverständnis als Forschungskita.

Aufgrund meines Hintergrunds in Ethnologie durch ein Erststudium ergab es sich, dass Frau Frisch mich mit der Erarbeitung einer Konzeption zu Beobachtung und Dokumentation betraute, gilt doch die (teilnehmende) Beobachtung als Kernmethode der Ethnographie. Wir einigten uns auf die aus Neuseeland entlehnten Bildungs- und Lerngeschichten als Methode und Haltung. Deren Grundlage, die neuseeländischen *Learning Stories*, entstand in einem multikulturellen Kontext und spricht Fragen von Ethnozentrismus und Postkolonialismus an.

Hier drängt sich bereits eine erste Verbindung zur Forschung mit Kindern auf, denn einige Autor*innen in diesem Feld bestimmen als Merkmal von Kindheit bzw. der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern die Stimmlosigkeit letzterer (z. B. Qvortrup 1997: 101, Grover 2004: 84, Pascal/Bertram 2009: 252). Praktiken, die dazu führen, dass bestimmte Perspektiven nicht wahr- oder ernstgenommen werden, behandelt der postkoloniale Diskurs als *Silencing*. Damit ist ausgedrückt, dass es nicht einfach Machthabende und Machtlose gibt, sondern Macht und Stimmhaftigkeit relationale, interaktiv hergestellte soziale Phänomene sind, die damit gestaltbar, veränderlich werden.

Partizipative Forschung mit Kindern – statt über Kinder – ist ein solcher Versuch, das Verhältnis von Forschenden und Kindern neu zu denken, letztere zu ermächtigen, demokratisch einzubeziehen und den ansonsten erwachsenenzentrierten Daten eine weitere Perspektive hinzuzufügen. Eine brauchbare Grunddefinition nimmt von Unger (2014: 1) vor: "Partizipative Forschung ist ein Oberbegriff für Forschungsansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen. Ziel ist es, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern." Sie stellt mehrere konkrete Umsetzungen dar, unter anderem Ansätze in der Entwicklungszusammenarbeit, die bezeichnenderweise in Ethnologie und bei vielen Nichtregierungsorganisationen eben nicht mehr Entwicklungshilfe genannt wird. Auch im Kontext von Rehabilitation und Versorgung werden entsprechende Herangehensweisen diskutiert.

Auf die Vielfalt partizipatorischer Forschung kann im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen werden. Unger beispielsweise erörtert die Rezeption partizipativer Ansätze in Deutschland im Kontext von Nachwirkungen der Aktionsforschung in den 1970er Jahren (2014: 3), was hier nicht vertieft werden kann. Stattdessen wird die UN-Kinderrechtskonvention zum Ausgangspunkt aktueller Debatten genommen, sowie in geringerem Maße die Neue Kindheitsforschung. Auf Unger werde ich zurückkommen bei der Frage, wie Wissenschaft gedacht werden kann, damit sie Partizipation willkommen heißt.

Aufgrund des begrenzten Umfangs war es zudem notwendig, Kernfragen auszuwählen. Die stärkste Fokussierung betrifft das Kapitel über Methoden. Dort liegt die Betonung auf explizit partizipativen Strategien sowie auf erziehungswissenschaftlicher Ethnographie als Projekt und Haltung. Sicherlich wäre es interessant, die einschlägig diskutierten Methoden empirischer Sozialforschung wie Qualitative Inhaltsanalyse, Rekonstruktive Sozialforschung, Grounded Theory u. v. m. auf ihren möglichen Beitrag zur Arbeit mit Kindern im Allgemeinen und Partizipationsmöglichkeiten im Speziellen hin zu überprüfen oder anzupassen – insbesondere, da gängige Methodenübersichten diese Fragen nicht stellen (Nentwig-Gesemann/Großmaß 2017: 213) und somit aus dieser Arbeit ausgeklammert bleiben. Die schiere Umfänglichkeit einer solchen Unternehmung verlangt, sie in eine denkbare Folgearbeit zu verlagern. Zu unterscheiden wäre dann auch genauer in Methoden der Datenerhebung und Methoden der Datenauswertung, wo nicht beide Schritte zusammenfallen wie in der Grounded Theory.

Im deutschsprachigen Raum ist Iris Nentwig-Gesemann eine der wenigen, die Partizipation im Kontext der Kindheitsforschung erörtern. Die Veröffentlichungen zu Studien über Kinder sind zahlreich, auffällig gering jedoch der Anteil von Arbeiten mit Kindern. Ich schließe mich der noch zu selten gestellten Frage von Nentwig-Gesemann/Großmaß (ebd.) an, wie Forschung ausgestaltet werden muss, damit sie Kinder wirklich als Subjekte wahrnimmt. Dies bedarf einer Hinführung, die ich folgendermaßen aufbaue: Ich erläutere schrittweise die zugrundeliegenden Begrifflichkeiten: Kinder und Kindheiten, Forschung, Partizipation. In einem weiteren Schritt werde ich dann exemplarisch die Partizipationsebene der Datenerhebung untersuchen. Hierzu besteht derzeit die beste Datenlage.

Das soll aber nicht bedeuten, dass ich partizipative Methoden als unhinterfragbaren *Status Quo* ansehe, an dem sich jede Forschung ausrichten müsse. Es sind angesichts der scheinbaren Selbstverständlichkeit einige noch darzustellende kritische Texte erschienen, die diesen Status anfechten und zu einem reflektierteren Einsatz aufrufen, als eine legitime Möglichkeit neben anderen, oder die in bestimmten Fällen gar gegenteilige Effekte ausmachen.

Zielstellung dieser Arbeit kann mithin nicht sein, ein bestimmtes Vorgehen als das einzig richtige zu identifizieren. Angesichts der gelegentlich angesprochenen "messiness" (Beazley et al. 2009) von empirischer Forschung möchte ich vielmehr Reflexionsmöglichkeiten anbieten und zu einem flexiblen Methodenkoffer anregen, um insbesondere bei den CampusKids gemeinsam mit den Kindern in praxisnahe, gut begründete Forschungsprozesse gehen zu können, die innovativen Paradigmen mehr verpflichtet sind als dem unbedingten Beharren auf klassischen Gütekriterien einer rein wissenschaftlichen Sicht mit strengen Verfahrensweisen.

In dieser Hinsicht werde ich nahelegen, alle Aspekte einer Forschung als sich entfaltendes Miteinander zu betrachten, mithin einen offenen, in vielfacher Hinsicht unvorhersehbaren Forschungsprozess zu denken. Dies ist ein Thema, das die Arbeit durchzieht und Anknüpfungspunkte in sozialarbeiterischen Haltungen findet,

beispielsweise im lebensweltlichen Ansatz und systemischen Sichtweisen. Hierbei stellt sich auch die Frage nach dem Beginn und Ende der Partizipation von Kindern. Ist Partizipation etwas, das durch bestimmte Methoden hervorgerufen wird und sich auf ausgewählte Aspekte des Forschungsprozesses beschränkt? Beginnt Partizipation mit einem bestimmten Alter oder Entwicklungsstand?

Ich werde mich zu diesen Fragen so positionieren, dass Beteiligung eine pädagogische Gesamt- und Querschnittsaufgabe ist und nicht während einer Forschung plötzlich qua Einsatzes bestimmter Methoden entsteht – eine Argumentation ganz im Sinne der Kinderrechtskonvention (United Nations Committee on the Rights of the Child 2009: 29). Gerade die Tätigkeit als forschende*r Praktiker*in in einem Kindergarten bietet die Chance, Beteiligung als umfassenden Prozess zu denken und handelnd zu verwirklichen. Ein ressourcenorientiertes Konzept zu Beobachtung und Dokumentation (auch bereits eine Art Forschung?) in einer Einrichtung kann bereits zahlreiche Momente für offene Dialoge mit Kindern bieten.

Hier noch einmal die Leitfragen in der Reihenfolge des Kapitelaufbaus konkretisiert:

-Welche Bilder vom Kind sind grundlegend für die Betrachtung von Kindern als aktive Forschungssubjekte? Beschränkt sich diese Sicht auf bestimmte Altersstufen? Können insbesondere Kindergartenkinder teilhaben, oder ist die Partizipation älteren Kindern vorbehalten?

-Wem wird der machtvolle Begriff der Forschungstätigkeit zugeschrieben? Was wird dabei unter Forschung verstanden und welche Bilder von Wissenschaft stehen dahinter? Welches Potential hat partizipative Forschung, Wissenschaftsbegriffe zu verändern?

-Was meint Partizipation von Kindern am Forschungsprozess? Welche Abstufungen gibt es und wie könnten methodische Strategien aussehen, die Beteiligung fördern?

-Wie lässt sich unter ethischen Gesichtspunkten die freiwillige Teilnahme von Kindern gewährleisten? Welchen Beitrag leisten institutionelle Ethikcodices zu einer verantwortungsvollen Forschungspraxis?

-Wie lassen sich die erarbeiteten Perspektiven konkret auf die CampusKids beziehen?

2. Vorstellungen von Kindern und Kindheit(en)

Seit der wegweisenden Studie von Philippe Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*¹ (1960), in der aus historischer Blickrichtung die Vielfalt von Kindheiten thematisiert wurde, sind zahlreiche Veröffentlichungen zu verzeichnen, die das Bild von Kindern und Kindheiten erweitern. Auch das gesamtgesellschaftliche Verständnis hat sich gewandelt, Impulse dafür waren unter anderem staatliche Interventionen sowie verschiedene Reformpädagogiken im "Jahrhundert des Kindes" (Ellen Key). Auf einzelne Ansätze in letzteren gehe ich an dieser Stelle noch nicht ein, komme aber in Kapitel 3 auf Ideen vom forschenden, wissbegierigen Kind in der Freinet-, Montessori- und Reggio-Pädagogik sowie bei Emmi Pikler bzw. Anna Tardos zu sprechen.

Nahezu jeder der für diese Arbeit gesichteten Aufsätze zu partizipativer Forschung mit Kindern beginnt mit der Herleitung des zugrundeliegenden Bildes vom Kind aus der UN-Kinderrechtskonvention (im Folgenden auch: KRK) sowie der Neuen Kindheitssoziologie². Neuere Vorstellungen von Kindern und ihrem Status sind nicht nur Grund dafür, dass sich überhaupt Forschung mit ihnen beschäftigt – und zwar auf eine neue Weise, die sich zusammenfassen lässt als "mit Kindern statt über Kinder" –, sondern auch Ausgangspunkt dafür, wie genau in einer konkreten Forschung mit Kindern umgegangen wird: "Ways of seeing children affect ways of listening to children" (Punch 2002: 321).

Hierbei gibt es nicht lediglich EIN neues Bild vom Kind, vielmehr fließen in die Auffassung jeder spezifischen forschenden Person eine Vielzahl von u. a. biographisch, soziokulturell und geschichtlich bedingten Vorstellungen ein, die durchaus mehrdeutig und in sich widersprüchlich sein können. Milstein (2010: 13) plädiert für einen Einbezug der Perspektiven realer Kinder in die Forschung und warnt mit Verweis auf zwei Pole der Verklärung von Kindern: "[W]e must constantly control our tendency to either romanticise or demonise children [...]." Beazley et al. (2009: 367) verweisen angesichts westlich-akademischer Konstruktionen von Kindheit, die kultureller Vielfalt nicht gerecht würden, ebenfalls auf die Bedeutung real gelebter Kindheiten, zumal dieser Lebensabschnitt der wahrscheinlich heterogenste überhaupt sei (ebd.: 368).

Punch (2002) schlägt vor, Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen nicht als unhinterfragbaren inhärenten Fakt zu belassen, sondern potenzielle Unterschiedlichkeiten daraufhin zu überprüfen, ob sie nicht eher auferlegten Grenzen durch eine erwachsenenzentrierte Gesellschaft oder Zuschreibungen durch Erwachsene geschuldet sind. Welche Unterschiede dagegen faktisch bestehen und nicht konstruiert bzw. interaktional hergestellt sind, sei dabei schwierig bestimmbar, weshalb sie die

¹ Einige seiner Beschreibungen von Kindheit im Mittelalter gelten inzwischen als widerlegt oder wurden zumindest abgeschwächt. Seine These, dass Kindheit als eigenständiger Lebensabschnitt eine Vorstellung erst der Moderne sei, hat ebenfalls viele Folgearbeiten angeregt und das Feld Geschichte der Kindheiten begründet. Ariès Arbeit hat bei aller Kritik auf die Veränderlichkeit von Kindheitsvorstellungen hingewiesen und diese zum Forschungsgegenstand gemacht.

² Zahlreiche weitere Bezeichnungen und Teildisziplinen verkomplizieren dieses vielfältige und uneinheitliche Forschungsfeld, wie Honig (2009a, 2009b) darlegt. Er verweist unter anderem auf landesspezifische Hintergründe und Themen (2009a: 9). Ich bevorzuge als Oberbegriff den der "Neuen Kindheitsforschung", der keiner beteiligten Sichtweise begriffliche Priorität einräumt, wie das etwa bei "Neue Soziologie der Kindheit" der Fall wäre. Wo aber in einer Quelle eine spezifische Bezeichnung Verwendung findet, wird sie übernommen.

"echten" Unterschiede in einer tabellarischen Übersicht (ebd.: 326f.) meist einleitet mit "children may", also "Es könnte sein, dass Kinder ...". In der Tabelle stellt sie einige im Forschungskontext relevanten Punkte wie Sprache und Beziehungsaufbau dar, benennt, was anders ist als bei Erwachsenen und überlegt in einer dritten Spalte, woher diese Unterschiedlichkeit kommt. Der strukturellen Position von Kindern sei demnach beispielsweise geschuldet, dass sogenannte "Gatekeeper", meist Eltern, den Zugang regeln und in den Beziehungsaufbau einzubeziehen sind. Die Anforderung einer besonderen Klarheit der Sprache führt sie einerseits auf Zuschreibungen mangelnder Kompetenz zurück und nennt andererseits deren mögliche Faktizität. Letztere sollte jedoch nicht, folgt man ihrer Argumentationslinie, anhand von Entwicklungsdenken durch Forschende unterstellt werden, sondern wäre im Einzelfall zu prüfen.

Damit unterscheidet sie sich von Ansätzen, die auf unhintergehbaren inhärenten Unterschieden bestehen, wie beispielsweise Graue/Walsh (1995: 145). Bei Punch sind manche Trennlinien zwischen Kindern und Erwachsenen verschieb- und aushandelbar. Die Zuschreibung von Besonderheit und vor allem vermeintlich natürlich gegebener kindlicher Inkompetenz werden als soziale Praxis hinterfragbar. Sicherlich gibt es dabei Grenzen: Offensichtlich hat es wenig Sinn, ein biographisches Interview mit einem wenige Wochen alten Baby durchführen zu wollen, in der Überzeugung, dass unzureichende Reflexions- und Sprachfähigkeiten nur konstruiert seien. Was Punch jedoch leistet, ist eine Reflexion, warum man Kindern eine Andersartigkeit zuweist und ein Überdenken von Ausschlussmechanismen.

Auch Greene/Hill (2005: 8) wägen ab. Es gebe tatsächliche Kompetenzunterschiede, die man nicht ignorieren könne. Diese seien aber nicht pauschal bestimmten Altersstufen zuzuweisen, stattdessen sei im Einzelfall zu prüfen, was angemessen ist:

[W]e need to keep open at all the time our views on what 'developmentally appropriate' might mean in any particular context with any group of children. The simple equation of age with a particular level of ability or knowledge or set of attitudes should be avoided. It is easy for adults to underestimate children's abilities and to patronize them.

Zahlreiche Untersuchungen – nicht zuletzt in der Ethnologie – lassen induktiv vermuten, dass es zu keiner Zeit und in keiner Gesellschaft nur ein einziges, absolut geltendes Bild vom Kind gibt, noch gehen Veränderungen in den Vorstellungen schlagartig oder vollständig vonstatten. "In der modernen Gesellschaft [und nicht nur dort, J. N.] sind die Vorstellungen von der Kindheit komplex und widersprüchlich." (Gullestad 1992: 3) Die Komplexität konfligierender und vielschichtiger Ideen und ihrer Geschichten ist aber nicht Gegenstand dieser Arbeit, dazu sind zahlreiche Überblicksdarstellungen erschienen, z. B. Honig (1996, 2009a, 2009b), Olk (2003), Schwartzman (2001a). Auch die Frage, wie neu oder innovativ die "Neue Kindheitssoziologie" sei, wurde bereits kritisch bearbeitet (Ryan 2008, Honig 2009b, Tisdall/Punch 2012). Deshalb ist es mit Vorbehalt zu lesen, wenn etwa Mayne/Howitt/Rennie (2016) von "significant ideological shift" (673) und "paradigm shift" (674) schreiben. James nennt einen möglichen Grund für die besondere Betonung eines neuen Paradigmas, insbesondere den Fokus auf die Stimme des Kindes, die ein "powerful and pervasive mantra" (James 2007: 261) sei: "[T]he voices of children have become a symbol of the modern welfare state's commitment to the values of freedom, democracy, and care." (ebd.)

Schon innerhalb derselben Argumentation kommen mitunter mehrdeutige, schillernde Begriffe vor, worauf Punch (2002: 321) pointiert hinweist:

It is somewhat paradoxical that within the new sociology of childhood many of those who call for the use of innovative or adapted research techniques with children, are also those who emphasize the competence of children. If children are competent social actors, why are special 'child-friendly' methods needed to communicate with them?

Tatsächlich ist immer wieder undifferenziert vom "kompetenten Kind" zu lesen, wozu sich Komulainen (2007) positioniert. Sie weist auf die Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen Ideen und Praktiken hin, so würden Kinderrechte immer wieder durch defizitorientierte Kindesbilder erodiert (Komulainen 2007: 12). Sie bemerkt "fundamental ambiguities" (ebd.: 13) in den Vorstellungen über Kommunikation mit Kindern: "young children [...] are typically positioned as *both* dependent, vulnerable receivers of care and education, and, sometimes more 'agentic' subjects with distinct 'voices' [...]" (ebd., meine Hervorhebung) Sie sieht darin jedoch keinen Widerspruch, solange man beide Positionen nicht absolut setze: "[M]erely replacing one essentialist argument (that children are incompetent) with another (that they are competent) appears unsatisfactory. It is possible that children can be, at the same time, vulnerable and competent [...]" (ebd.: 26)

Mit Theis (2001: 99) lässt sich diese Sicht auf Vielfalt ergänzen um die Idee von Kindheitsforschung als multidisziplinärem Projekt, das um politische Agenden wie die Kinderrechtskonvention ergänzt werde. In der Vielfalt an Diskursen liege die Chance für gemeinsames und gegenseitiges Lernen, aber auch die Gefahr einer "conceptual confusion" (ebd.). Er geht an dieser Stelle auf einen wichtigen Punkt ein, der in vielen Texten vernachlässigt wird, die einseitig Kinderrechte und Neue Kindheitsforschung als DAS neue Paradigma setzen: "[S]ocialization theory and the belief in a universal model of childhood continue to exert a strong influence on social work practice [und nicht nur dort, J. N.] with children." (ebd.: 99f.) Dieses universelle Modell gehe von einer naturgemäßen Entwicklung in uniformen Schritten aus, unabhängig von Faktoren wie Klasse, Geschlecht, Kultur, Geografie oder Ethnizität (ebd.: 100). Die KRK sei in dieser Hinsicht zwiespältig. Zum einen sei sie von einem universalisierenden, westlichen, mittelständischen Kindheitsmodell beeinflusst, erhebe zum anderen aber den Anspruch auf internationale Anwendbar- und Gültigkeit (ebd.: 100f.). Das Spannungsfeld bestehe darin, dass Kindheiten kulturell stark differieren, die KRK als normatives Rechtsinstrument aber universelle, internationale Standards setzen müsse. Es ergäben sich "obvious tensions between a universal concept of childhood and the cultural diversity of childhoods". Auch Kellett/Robinson/Burr (2004: 33) weisen darauf hin, dass der KRK ein westliches Bild vom Kind zugrundeliege, das Individualismus betone. Ethnologische Forschung könne den Blick auf Kinder lenken, die in größerem Maße als Teil eines Kollektivs gelten und damit die Universalität des Kindes in der KRK in Frage stellen. Die Ethnologie könne zudem die vorgeblich universelle Geltung von psychologischer Entwicklung prüfen (ebd.: 32). Christensen/Prout (2005: 53) nennen ebenfalls Individualisierung als Faktor, der in vielen nichtwestlichen Gesellschaften keine solche Rolle spiele.

Hierzu positionieren sich auch Beazley et al. (2009). Sie sehen eher den akademischen Diskurs als stark westlich geprägten an, er enthalte einige Essentialisierungen (ebd.: 366-

368). Sie verstehen dagegen die KRK als hinreichend offen, die Standards seien bewusst breit formuliert (ebd.: 369).

Ein Instrument wie die KRK verlöre m. E. aber auch in dem Maße an übergeordneter Verbindlichkeit, je offener das vertretene Bild vom Kind ist. Eine zunehmende Beliebigkeit wäre die Folge, so dass ein hinreichend spezifisches Bild zugrunde liegen muss. Diese Spannung zwischen Verbindlichkeit durch Spezifik einerseits und Eurozentrismus durch mangelnde Vielfalt andererseits wird uns wiederbegegnen im Zusammenhang mit Ethikrichtlinien. Betrachten wir nun, welches Bild die zwei genannten Diskurse im Einzelnen zeichnen.

2. 1 Kinder im akademischen Diskurs

Wenn zahlreiche Autor*innen ihre Beiträge zur partizipativen Forschung mit Kindern mit einem – oft allgemein bleibenden – Verweis auf das neue Paradigma in der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Kindern hinweisen, kommen zahlreiche Entwicklungen in den Erziehungswissenschaften, der Frühpädagogik, Soziologie, Ethnologie, Psychologie und Hirnforschung zusammen. Es scheint ein gewisser Grundkonsens zu bestehen, auch wenn James/Prout (1997: 2) noch in der auf 1989 datierten Einleitung zu einem vielzitierten Sammelband von einem entstehenden ("emergent") Paradigma schreiben, dessen Explizierung ein längst nicht abgeschlossenes Projekt sei. Als zentrale Merkmale benennen sie (ebd. 3-5):

- Kindheit ist eine vielgestaltige soziale Konstruktion.
- Kindheit steht nicht für sich allein, sondern ist verknüpft mit anderen Variablen wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität.
- Kindheit sowie soziale Beziehungen und Kulturen von Kindern haben einen Eigenwert, der sich nicht durch die Vorstellungen Erwachsener bemisst.
- Die Proklamation eines neuen Paradigmas umfasst die aktive gesellschaftliche Umgestaltung.

Sie wiederholen und ergänzen diese Punkte im folgenden Kapitel (Prout/James 1997: 8):

- Kinder sind aktiv beteiligt an der Konstruktion und Gestaltung ihrer eigenen sozialen Leben, der Leben der sie umgebenden Menschen und der Gesellschaften, in der sie leben.
- Ethnographischen Zugängen ist im Sinne von Partizipation Vorrang zu geben vor experimentellen oder fragebogenbasierten Forschungsstilen.

Brooker (2001: 162f.) spricht folgende Prinzipien der "New Social Studies of Childhood" an:

- Kindheit als besondere Lebens- und Erlebensphase mit eigenen Qualitäten, die sich nicht durch ihr Verhältnis zur Erwachsenenwelt bestimmen
- Kinder werden als bereits vollständige Individuen mit eigenen Perspektiven gesehen und nicht als werdende Erwachsene

- Kinder sind autonome Subjekte, die sich nicht als bloße Anhängsel ihrer Familie verstehen lassen
- Kinder sind Rechtssubjekte, denen Schutz, Teilhabe und Einflussnahme zustehen

Aus diesen Bestimmungen lassen sich einige Stichpunkte ableiten, die in der neueren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Kindern immer wieder auftauchen: Kinder als Experten für das eigene Leben, Kinder als Staatsbürger von Geburt an, das kompetente Kind, Kinder als aktive Konstrukteure, Ko-Konstruktion von Bedeutung, Kindzentrierung, mit dem statt über das Kind. Die Vielgestaltigkeit des Bildes vom Kind wurde in der Kapiteleinleitung bereits erläutert. Wichtig ist hierbei:

Prout und James und damit der neuere wissenschaftliche Diskurs grenzen sich ab von Vorstellungen, die Kinder als erst noch werdende Menschen denken, die Einflüssen wie Entwicklung und Sozialisation passiv ausgesetzt sind und die zu Subjekten erst noch zu machen sind. Bestimmte Formen von Entwicklungspsychologie und Sozialisationstheorie vertraten ein solches Bild, nicht zu vergessen ist aber, dass nicht jede Psychologie einen Universalismus beinhaltet und die Disziplin wesentlichen Anteil daran hatte, Fähigkeiten schon bei jüngsten Kindern zu finden. Man kann dabei jedoch auch über das Ziel hinausschießen, wie der folgende Exkurs andeuten soll.

Exkurs: Kinder als kleine Erwachsene? Eine problematische Wertschätzung

Im Kontrast zur Abwertung kindlichen Tuns als "nur Spielen" haben einige (teils populär-) wissenschaftliche Veröffentlichungen sich für eine Wortwahl entschieden, die Kinder mit Rollen und Berufen aus der Erwachsenenwelt belegen: "The Scientist in the Crib"³ (Gopnik/Meltzoff/Kuhl 2001), "Forscher, Künstler, Konstrukteure" (Laewen/Andres 2010), "Kinder als Naturforscher" (Elschenbroich 2005), "Das Kind als Wissenschaftler" (Sodian/Thoermer/Koerber 2008). Diese Praxis ist, wenn auch öffentlichkeitswirksam, aus pädagogischer Sicht zu hinterfragen. Die mutmaßliche Intention, kindliches Tun ernst zu nehmen, schießt über das Ziel hinaus, wenn sie den Blick ablenkt von der Ganzheitlichkeit, Momentbezogenheit, dem Spielerischen und anderen Besonderheiten der Aktivität von Kindern, die angemessen pädagogisch zu begleiten wären, anstatt auf funktionale, erwachsenenzentrierte Aspekte verengt zu werden. Hier wird ein enger Wissenschafts- oder Forschungsbegriff auf Kinder bezogen, anstatt die Andersartigkeit von Kindern zum Anlass zu nehmen, das eigene Verständnis zu überdenken und zu erweitern. Mit James/Prout könnte man den Eigenwert kindlicher Lebenswelten hervorheben, der nicht auf Begriffe aus der Erwachsenenwelt angewiesen ist. Die Überlegung, ob Kinder Forscher sind, wird aus pädagogischer Sicht in Kapitel 3. 4 aufgegriffen und somit der Frage nach Forschungsbegriffen zugeordnet. Sie hätte aber ebenso ihren Platz beim Bild vom Kind.

³ In diesem Fall umgeht der deutsche Titel „Forschergeist in Windeln“ die Gleichsetzung mit Erwachsenen zugunsten einer Prädisposition, einer grundlegenden Fähigkeit. Das geht auch umgekehrt: "The Philosophical Baby" (Gopnik 2009), deutscher Titel "Kleine Philosophen". Inwiefern es sich hier um Verlags- und Marketingentscheidungen handelt, ist schwierig einzuschätzen.

2. 2 Das Kind in der UN-Kinderrechtskonvention

Vorbemerkung: Deutschland hat die Kinderrechtskonvention am 6. März 1992 ratifiziert, ein den Vorrang des Ausländerrechts betreffender Vorbehalt wurde am 15. Juli 2010 zurückgenommen (Praetor Intermedia UG o. J.). Damit gilt die KRK vollumfänglich für die BRD, so dass Kommentare zur englischsprachigen Version zutreffen.

In der Kapiteleinleitung wurde bereits auf ein Spannungsfeld eingegangen, das die KRK enthält. Es gibt noch weitere Aspekte, welche die KRK zu einem vieldiskutierten Dokument machen, das nicht eindeutig in eine bestimmte Praxis umsetzbar ist, obwohl es klare Vorgaben enthält.

Wie Lundy/McEvoy (2011: 129f.) betonen, ist mit dem Rechtsstatus der KRK eine Verbindlichkeit und Verpflichtung zumindest für staatliche Akteur*innen gegeben, was der Beteiligungsfähigkeit ("able") des Bildes vom Kind in der Neuen Kindheitssoziologie eine Anspruchsberechtigung hinzufüge ("entitled"). Sie heben somit den geänderten Umgang mit Kindern durch die KRK als rechtliche Verpflichtung hervor, was eine andere Ebene darstellt, als die Ausrichtung an Trends innerhalb der Wissenschaft oder ein wohlmeinendes Entgegenkommen. Schon Lundy (2007: 940) verweist auf Aktivist*innen, denen zufolge umstrittene Bestimmungen, hier Artikel 12, keiner Verteidigung oder Rechtfertigung benötigten, sondern die per vertraglicher Zustimmung rechtlich gälten. Somit sei es fragwürdig, wenn die Einhaltung Institutionen wie Schulen erst schmackhaft gemacht werden müsse (ebd.). Auch solle es keine nur oberflächliche oder punktuelle Befolgung geben, vielmehr handle es sich um ein "permanent, non-negotiable human right" (ebd.). Das bedeute zudem, dass die Befolgung nicht lediglich als ein besonderes pädagogisches Modell gelten dürfe (ebd.: 930). Damit sind Kinder nicht vom Wohlwollen der Erwachsenen, z. B. in der Rolle von pädagogischen Fachkräften oder Forschenden, oder von erzieherischen Modeströmungen abhängig.

In Bezug auf Forschung mit Kindern wird zumeist der besagte Artikel 12 (siehe Text der zentralen Bestimmungen im Anhang) herangezogen, aber auch weitere Teile der KRK sind relevant und teilweise auch erst in ihrem Zusammenwirken angemessen zu verstehen. Auch dies macht Lundy deutlich:

Lundy (2007) arbeitet anhand einer großangelegten Praxisevaluation mit Kindern in Nordirland die vollen Implikationen von Artikel 12 heraus. Die Studie kam zu ernüchternden Ergebnissen und identifizierte erhebliche Mängel in der Umsetzung sowie bereits in der Bekanntheit der KRK, wie auch andere Berichte der eigens zur Berichterstattung über die Implementierung in einzelnen Ländern eingerichtete UN-Kommission (Lundy 2007: 928, 929, 941).

Für zentral hält auch sie Artikel 12, den sie als eine der kontroversesten (Lundy 2007: 928) und am häufigsten missverstandenen (ebd.: 930) Bestimmungen bezeichnet. Er stehe nicht für sich allein (ebd.: 931), sondern weise Verbindungen zu anderen Rechten auf, die sich bei einer guten Umsetzung natürlich ergäben (ebd.: 940). Dies seien im Einzelnen insbesondere die Artikel 2 (Non-Discrimination), 3 (Best Interests), 5 (Right to Guidance from Adults), 13 (Right to Information) und 19 (Right to be Safe) (ebd.: 932).

Sie ruft dazu auf, sich den ganzen Wortlaut von Artikel 12 klarzumachen. Abkürzungen bürden die Gefahr, die Tragweite zu verwässern (930, 933, 941). Übertragen auf den deutschen Sprachgebrauch bedeutet das: Gängige Redewendungen wie "Mitspracherecht" oder "Stimme des Kindes" verwischen den vollen Umfang, den sie in den zwei Punkten "the right to express a view" und "the right to have the view given due weight" sieht (ebd.: 931). Zudem werde der erste Teil nicht durch "age and maturity" eingeschränkt, sondern durch "capable of forming his or her own views" (ebd.: 935). Sie fordert, im Einklang mit Artikel 5 Kinder gegebenenfalls dabei zu unterstützen, ihre Meinung zu finden und auszudrücken (ebd.: 933, 934). Zu schnell nämlich würden Kindern mangelnde oder gar fehlende Kompetenzen unterstellt, weitere Hindernisse seien die Angst vor Macht- und Kontrollverlust sowie Sorge über zu hohen Aufwand (ebd.: 929f.). Artikel 12 in seiner ganzen Aussagekraft wahrzunehmen, bedeute dabei tatsächlich einen hohen Aufwand etwa bei der kritischen Reflexion dominanter Denkweisen (ebd.: 931). Hierbei lässt sich im Kontext von Forschung an ein Hinterfragen und Umgestalten von Machtverhältnissen denken, so dass die forschende Person kein Monopol auf Deutungsmacht erhält.

Der Einbezug von Kindern erstreckt sich zudem auf "all matters affecting the child", was es zum einen nötig mache, im Zweifelsfall Kinder danach zu fragen, was sie betrifft und zum anderen erfordere, alle Ebenen zu denken: von Entscheidungen, die Einzelne betreffen über institutionelle und räumliche Änderungen bis hin zu Bildungspolitik (ebd.). Lundy's Vorschlag zur Umsetzung von Artikel 12 ist das Mitdenken der genannten fünf eng verbundenen Artikel, woraus sie folgende Kernaspekte zieht, die das Bild vom Kind als am gesellschaftlichen Leben aktiv teilhabendes, mitgestaltendes Rechtssubjekt vervollständigen:

-space (ebd.: 933-935): Aufgabe der Schaffung von metaphorischen und konkreten Räumen, in denen alle Kinder sich auf ihre Weise gefahrlos mitteilen können, wenn sie möchten

-voice (ebd.: 935f.): keine nur abwartende Haltung, sondern aktives Fragen nach Meinung und Anbieten von Unterstützung, dazu gehört auch das Bereitstellen von verständlichen Informationen und Methoden

-audience (ebd.: 937f.): aktives Zuhören und Hinsehen, Sensibilität für Ausdrucksformen, Weitergabe der geäußerten Sichtweisen (keine Garantie eines bestimmten Ergebnisses!)

-influence (ebd.: 937-939): Ermöglichung sichtbarer Folgen bzw. Rückmeldung, warum bestimmte Effekte nicht eingetreten sind; Transparenz, was mit der geäußerten Meinung weiter passiert ist

2011 greifen Lundy/McEvoy diese Überlegungen auf und können sich dabei auf einen Kommentar zur KRK stützen, der zwischenzeitlich erschienen ist (UN Committee on the Rights of the Child 2009, im Folgenden: UN C). Sie betrachten das Zusammenwirken von Artikel 12 und 5 (Recht auf Unterstützung durch Erwachsene bei der Wahrnehmung von Rechten, also in diesem Fall bei der Meinungsäußerung). Der Kommentar besagt unmissverständlich, dass Erwachsene Kindern nicht Unverständnis oder Unfähigkeit unterstellen dürfen, ohne Unterstützungsversuche unternommen zu haben: "[...] States

parties cannot begin with the assumption that a child is incapable of expressing her or his views." (UN C 2009: 9). Bewusst enthalte sich die KRK einer Alterseinschränkung (ebd.). Es sei nicht Aufgabe von Kindern, ihre Fähigkeit zu beweisen, sondern Aufgabe der Erwachsenen, die Vielfältigkeit von Ausdrucksformen schon jüngster Kinder wahrzunehmen, zu unterstützen und zu entwickeln (ebd., ähnlich positioniert sich ein weiterer Kommentar, UNICEF o. J.). Mit explizitem Verweis auf Forschung fassen Lundy/McEvoy (2011: 140) das Zusammenspiel der Artikel zusammen:

We would content that an approach to research which takes children's rights as its stance and is informed by the CRC requires that, in appropriate circumstances, children are given *information* (Articles 13, 17) and adult guidance (Article 5) while their views are *in formation*, in order to be assisted in determining and expressing what will then be both a *formed* and *informed* view (Article 12) [...].

Mayne/Howitt/Rennie (2016: 675) benennen als die vier zentralen Bestimmungen für den Kontext Forschung ähnlich wie Lundy/McEvoy die Artikel 2, 3, 12 und 13. Für Beazley et al. (2009: 370-375) sind die Artikel 12 (1), 13 (1), 36 und 3 (3) entscheidend.

Moss/Clark/Kjørholt (2005: 2-4) ergänzen ebenso wie Kellett (2010: 195) die beiden genannten Diskurslinien um den Punkt des ökonomischen Wandels bzw. Kinder als Konsumenten von Produkten und Dienstleistungen, der hier kurz genannt werden soll:

2.3 Kinder als Konsumenten

In der vorliegenden Arbeit weniger relevant, aber dennoch ein erwähnenswerter Punkt für das Bild vom aktiven Kind ist die Entdeckung als Zielgruppe für Konsumartikel. Theis (2001: 101) erwähnt in einer Aufzählung von defizitorientierten kulturellen Konstruktionen von Kindern den Aspekt "without economic value". Die marktwirtschaftliche Entdeckung von Kindern als aktive Konsumenten mit spezifischen Bedürfnissen, Präferenzen und Konsummustern schreibe ihnen dagegen eine wertvolle Rolle zu – wenn sich dieser Wert hier auch zunächst als ökonomischer und nicht als sozialer bestimmt.

Gullestad (1992: 20) meint hierzu, dass Kinder nicht als Opfer eines perfiden Marketings zu sehen sind, sondern vielmehr neue soziokulturelle Formen entstehen:

Wenn Kinder ausgehen, um Zuckersachen mit schrecklichen giftigen Farben zu kaufen, in der Form von Reptilien und Totenköpfen, [...] da geschieht das nicht, weil die Kinder von einigen raffinierten Reklamemachern manipuliert wären, sondern vielleicht zu allererst, weil diese Waren ihnen Gelegenheit geben, Formen von Identität und Opposition zu schaffen und auszudrücken. [...] Der Konsum der Kinder kann auch als Kulturvermittlung und 'Kulturschaffen' gesehen werden [...].

2.4 Zwischenfazit und Verkomplizierung: DIE Stimme DES Kindes?

Mit dem wissenschaftlichen Diskurs insbesondere in der Neuen Kindheitsforschung sowie dem Rechtsdokument der KRK liegen Vereinheitlichungsversuche des Bildes vom Kind vor, zumindest für die Bereiche Forschung und staatliches Agieren. Gleichzeitig ist mit ethnographisch angelegten Forschungsperspektiven und Erfahrungen im globalen

Süden die Vielfalt von Lebensrealitäten angesprochen, so dass es nicht das Kind an sich gibt, über dessen Denkweise man etwas erführe, indem man mit einzelnen Kindern forscht bzw. arbeitet. Kinder sind durch die jeweils kulturell, gesellschaftlich und historisch spezifischen Bilder mitbestimmt, die Erwachsene von ihnen haben. Honig (2009b: 25) schreibt deshalb provokativ, die eigentliche Grundlage der Kindheitsforschung sei gar nicht "ein spezifisches Bild vom Kind, zum Beispiel das Bild vom Kind als Akteur, sondern die systematische Unterscheidung zwischen Kindern und Kindheit", also die Frage, welche Unterscheidungspraktiken Kinder zu Kindern mache. Von welchen Kindern man spricht, bleibt also ebenso strittig wie der Punkt, ob man sich überhaupt mit konkreten Kindern beschäftigt oder mit der strukturellen Position und sozialen Herstellung von Kindheit.

Das Hören "der Stimme des Kindes" löst solche Verstrickungen nicht auf. Komulainen (2007: 23) vertritt Positionen zu "Stimme", die deren kontextuelle und interaktive Komponente betonen:

[A]n uncritical treatment of view/'voice' as an individual property dismisses the ambiguity and socialness of human communication. [...] [C]ommunication is a complex, context-bound phenomenon. Whatever part children's communication competencies play in encounters with researchers, they are ultimately constructed and interpreted by adults.

Sie wendet sich damit gegen ein Konzept von "child's 'voice' as an object that can be possessed, retrieved and verbalized." (ebd.) Sie nennt solche Zugänge zu Kommunikation kognitivistisch bzw. mentalistisch und stellt ihnen ein an Michail Bachtins Dialogbegriff orientiertes Verständnis gegenüber.

Wohlklingende Redewendungen wie "Kindern eine Stimme geben" sind somit fragwürdig, wenn sie nicht die Vielstimmigkeit in ihren sozialen Bezügen berücksichtigen, sondern vorgeben, DIE kindliche Perspektive zu evozieren. Die Entstehungsbedingungen von Stimmen und das Ausmaß von erwachsenen Übersetzungen sind ebenso zu reflektieren wie das Machtgefüge innerhalb einer Gruppe.

Macht wird als ein zentraler Punkt in partizipativer Forschung diskutiert, wobei sie häufig als problematischer Faktor gilt, den Erwachsene zu reduzieren haben (Gallagher 2008: 139: f.). Eine Forderung an Forschende wie pädagogische Fachkräfte ist, sie sollen Kinder ermächtigen und Macht abgeben. Der Humangeograph Gallagher (ebd.: 142) nennt dies ein "redistributive model of power as a commodity" und kritisiert anhand von Machttheorien bei Foucault⁴ und de Certeau diese Vorstellung von Macht als Ware, die Erwachsene besitzen, Kinder jedoch nicht und die man umverteilen könne. Vielmehr verfügten Kinder bereits über kreative Möglichkeiten, Macht auszuüben und auszuhandeln, wie er es mit einer Fokusgruppe erlebt habe (ebd.: 141f., 146). Mit Foucault sei Macht eine vielgestaltige Aktionsform (ebd.: 144): "[P]ower could be reconceptualized as a form of action carried out through multivalent strategies and tactics, rather than a commodity or a capacity." (ebd.: 147) Innerhalb der Kindergruppe seien solche Verhandlungen deutlich geworden (ebd.: 143, 144), so dass es unzutreffend sei, machthabende Erwachsene und machtlose Kinder gegenüberzustellen. Das Beispiel

⁴ Beim Titel von Gallaghers Artikel, "Power is not an evil" handelt es sich um ein Foucault-Zitat.

verdeutlicht weiterhin, dass Kinder nicht als eine uniforme Gruppe zu sehen sind, die mit EINER Stimme spräche. Gallagher berichtet von Interessens- und Motivationsunterschieden in der Gruppe sowie von subversiven Strategien, die er als "colonization, appropriation and domination" (ebd.: 143) bezeichnet.

Der Aspekt der Aneignung (appropriation) scheint mir besonders hervorhebenswert. Kinder verfolgen in einer Forschung möglicherweise hartnäckig ihre eigenen Themen und Interessen und folgen nicht den Ideen oder Impulsen der forschenden Person, lies Forschungsagenda. Ob man dies als Disintegration des Studiendesigns und Unterwanderung der doch so schön geplanten partizipativen Methoden betrachtet oder als Chance, wirklich etwas über die Kinder zu erfahren, hängt nicht nur von der persönlichen Flexibilität ab, sondern ganz wesentlich auch von der Vorstellung, die man über Forschung hat. Auch Allison (2010: 118) berichtet, die übergeordnete Agenda sei zwar von der forschenden Person ausgewählt, aber das Verfügen über Fotoapparate habe die Kinder in ihrem Beispiel befähigt, "to subvert the original research agenda."

Partizipative Zugangsweisen stellen somit große Herausforderungen an orthodoxe Verständnisse. Bükler et al. (2018: 113, kursiv im Original) beispielsweise erwähnen im Gegensatz zu einem bloß punktuellen Einbezug "das Recht des Kindes auf einen bewussten, gerahmten Lern- und Erfahrungsprozess im Bereich der *Partizipationskompetenz*", dieser "didaktisch-pädagogische Gedanke [ist] für den Kontext der Forschung neu" (ebd.). Sie verweisen auf den Ansatz des *Scaffolding*, der eben jenes Bereitstellen umfangreicher Hilfestellungen ("Gerüst") meint, die nach und nach abgebaut werden.

Hierin besteht eine wichtige Aufforderung an Einrichtungen, die mit Kindern arbeiten, etwa Kindergärten. Es ist nicht zu erwarten, dass Forschungspartizipation seitens der Kinder plötzlich passiert, sobald man nur die richtigen Techniken anwende. Ein Kind, das es nicht gewohnt ist, gefragt und einbezogen zu werden, wird nicht in einem Forschungsprojekt auf einmal entsprechend handeln können. Beazley et al. (2009: 372) drücken dies so aus: "[P]articipation [...] does not happen instantly, but has to be developed, promoted and, above all, practised over time."

Eine andere Kritiklinie an der Vorstellung "der Stimme des Kindes" kommt von Lousie Holt (2004). Sie stellt anhand postmoderner, queerfeministischer und durch *disability studies* geprägter Konzepte solche Identitäts- und Machtbegriffe in Frage, die von einer Essenz oder monolithischen Formationen ausgehen. Folgerichtig setzt sie in ihrer Überschrift "voices" in Anführungszeichen. Ihr zufolge sind Selbsterkenntnis und -zeugnis bruchstückhaft, vieldeutig und kontextuell. Es komme im sozialen Miteinander zur Performanz verschiedener Rollen, so dass sich nicht Forscher*in und Kind als feste Einheiten gegenüberstehen. Forschungspraxis sei somit ebenfalls situiert und fragmentarisch. Positivistische Wissenschaftsbegriffe versteht sie dabei als totalen Diskurs, der die Wege der Wissensproduktion verschleierte, Wissen reifiziere und Machtdifferenzen reproduziere. Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen denkt sie ebenso wie Punch weder hierarchisch noch essentialistisch.

Hiermit stellt sich die Frage, wer wie forscht. Holt betont die Forschungshaltung, die wichtiger sei als eine Ableitung von Methoden aus einer bestimmten Epistemologie heraus. Das folgende Kapitel arbeitet heraus, wie Kinder unseren Forschungsbegriff bereichern können.

3. Forschungsbegriffe

Auf die oft bemühte Gegenüberstellung von quantitativer und qualitativer Forschung geht dieses Kapitel aus Platzgründen nicht ein. Eine kategorische Unterscheidung von essenziell gegensätzlichen Denkweisen scheint dabei insofern überholt, als beide Herangehensweisen von Forschenden aktiv ausgestaltet werden und interpretative Momente enthalten. Qualitative Forschung mag mehr partizipative Momente bieten, was sie aber nicht per se für alle Fragestellungen geeignet macht. Wichtiger ist eine reflektierte Position zu Problemfeldern wie Subjektivität und Objektivität, Vielstimmigkeit, Qualitätsmerkmalen und Repräsentation, die nicht mit einfachen Zuordnungen zu angeblich festen qualitativen bzw. quantitativen Paradigmen zu beantworten sind (so auch bzgl. Objektivität Holt 2014: 17). Wenn es darum geht, Teilnehmenden eine direkte Stimme zu geben, sind allerdings qualitative Ansätze besser geeignet (Beresford 1997: 15), weshalb in einem späteren Abschnitt genau solche reflektiert werden.

Außerhalb der Tätigkeit im akademischen Umfeld wird zunehmend auch Tun und Denken von Kindern – schon von Neugeborenen – als Forschen beschrieben, alternierend mit dem Begriff der Exploration, der sich nicht eindeutig abgrenzen lässt (Schneider 2017). Doch beginnen wir zunächst im akademischen Elfenbeinturm, um uns dann immer weiter der Lebenswelt von Kindern anzunähern.

3. 1 Forschung in Kindergärten durch externe Wissenschaftler*innen

Das wissenschaftliche Interesse für auf die Zielgruppe "Kinder" bezogene Forschung hat spätestens seit den 1990er Jahren deutlich zugenommen⁵. Belege dafür finden sich in zahlreichen Fachveröffentlichungen. Von mehreren Zeitschriften erschienen ganze Sonderausgaben zum Thema, beispielsweise:

-International Journal of Qualitative Studies in Education 3 (3), 1990: Qualitative studies in early childhood contexts

-PLA Notes 25 (1996)

-Children & Society 10 (2), 1996: kein explizites Motto der Ausgabe, aber alle Beiträge zu Methodik und Ethik von Forschung mit Kindern

⁵ Dass es dieses Interesse zuvor auch gab, aber unter wesentlich anderen Prämissen, stellen z. B. Hatch (1995: 118-121) und Prout/James (1997: 14-21) dar.

- American Anthropologist*⁶ 109 (2), 2007: In Focus – Children, Childhoods, and Childhood Studies
- Childhood* 14 (1), 2007
- Children's Geographies* 6 (1), 2008: Interdisciplinary perspectives: ethical issues and child research
- Children's Geographies* 7 (4), 2009: UN convention on the rights of the child 20 years on: The right to be properly researched
- Journal of Early Childhood Research* 7 (3), 2009: Methodological issues in early childhood research (abweichender Titel laut Editorial: Methods and Methodologies in Early Childhood Research)
- Early Education and Development* 22 (5), 2011: Children's Rights and Voices in Research: Cross-National Perspectives
- European Early Childhood Education Research Journal* 19 (3), 2011: Children's perspectives and participation in research
- International Journal of Social Research Methodology* 15 (2), 2012: Creative Methods with Young People
- Frühe Bildung* 1 (3), 2012: Schwerpunkt: Interviews mit Kindern – methodische Herausforderungen und Potenziale
- International Journal of Child, Youth and Family Studies* 5 (4.1), 2014: Involving Children and Young People in Research

In dieser kleinen Auswahl an Titeln lassen sich bereits einige Themenkomplexe und Fragen erkennen: Begriff, Status und Eingrenzung von Kindern und Kindheit(en) und ggf. ein Ausweichen auf Formulierungen wie "young people", Methoden und Methodologien, Partizipation, Kinderrechte, ethische Herausforderungen. Auf jeden dieser Punkte geht die vorliegende Arbeit ein.

Viernickel (2012: 15) identifiziert bei wissenschaftlichen Zugängen zu Krippenkindern (die ich trotz meiner Überschrift "Kindergartenkinder" stets mitdenke) "mehrere, nicht ganz trennscharf zu differenzierende Diskurslinien". Dem Legitimationsdiskurs (ebd.: 15f.) lägen volkswirtschaftlich orientierte Fragen nach dem ökonomischen Nutzen von Kinderkrippen zugrunde. Der Qualitätsdiskurs (ebd.: 17-19) beschäftige sich mit Qualitätskriterien der frühkindlichen Betreuung und ihren Auswirkungen in den Dimensionen Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität. Der Wirkungsdiskurs (ebd.: 19-22) zielt "auf die Erfassung von Wirkungen des frühen Krippenbesuchs [...] auf das Verhalten, die Entwicklung und/oder das Wohlbefinden der dort betreuten Kinder" (ebd.: 19). Der Bildungsdiskurs (ebd.: 22-23) verkompliziert Begriff und Erfassbarkeit von

⁶ Für einen Überblick zu sich wandelnden Thematisierungen von Kindern im *American Anthropologist* siehe Schwartzman (2001b). Sie zeigt auf, inwiefern das Interesse an Kindern durch fachinterne Diskussionen und Strömungen mitbestimmt ist.

Bildungsbegriffen und bediene sich insbesondere ethnographischer sowie mikroanalytischer Zugänge.

Auffällig an ihrem Text sowie an fast allen Beiträgen des Sammelbandes ist das weitgehende Fehlen partizipativer Erwägungen und Momente, trotz ihres letztgenannten Punktes. Sie verweist zwar auf die KRK (ebd.: 16), wählt aber selektiv Artikel 3, Absatz 1 aus, um volkswirtschaftlichem Kosten-Nutzen-Denken das Wohlbefinden von Kindern entgegenzustellen. Partizipationsrechte spricht sie nicht an. Die Beteiligung von pädagogischen Fachkräften an Forschung von Externen ist dagegen sehr wohl Thema, Partizipation wird also durchaus praktiziert, nur eben nicht auf Kinder bezogen. Auch in den weiteren Beiträgen des Sammelbandes kommen kaum aktive Forschungssubjekte vor. Fraglich bleibt, ob Partizipationsmöglichkeiten nur der letzte Ansatz bietet, also aktive Teilnahme von der Art der Fragestellung abhängt.

Zu beachten ist dabei der nach wie vor geringe Anteil von partizipativer Forschung an den Gesamtveröffentlichungen. Eine systematische Auswertung von 506 forschungsbezogenen Veröffentlichungen in zehn internationalen Fachzeitschriften zwischen 2009 und 2012 (Mayne/Howitt 2014, 2015) erbrachte für den Einbezug von Kindern unter acht Jahren ein ernüchterndes Ergebnis: Wie Mayne/Howitt/Rennie (2018: 644) zusammenfassen, waren in 97% der Artikel Kinder nonpartizipative Rollen zugewiesen!

Die KRK ist in dieser Hinsicht allerdings eindeutig: Kinder sind in alle Themen einzubeziehen, die sie betreffen. Eine Forschung über Kinder, die Kinder nicht in irgendeiner Weise betrifft, ist schwer denkbar. Auch Erhebungen, die auf einer abstrakten Ebene Bildungspolitik beeinflussen, betreffen Kinder. Taylor (2000: 32) betont angesichts der geringen Verbreitung dieser Sichtweise, dass die KRK für Forschung Gültigkeit besitze. Wie bereits betont, hängt diese Gültigkeit weder von einem besonderen Entgegenkommen ab, noch von einem Sondermodell von Forschung.

3. 2 Forschende Kinder in einem engeren Sinn

Forschung von Kindern im engeren, wissenschaftlichen Sinne, die hierzu in Methoden, Qualität, Ethik usw. ausgebildet werden, ist Partizipation auf einem sehr hohen Niveau und würde folglich in Stufenmodellen wie dem noch vorzustellenden von Hart (1992) weit bzw. ganz oben rangieren – je nachdem, wie sehr Erwachsene noch bei der Forschung mitwirken, beispielsweise durch die Vorgabe einer Fragestellung. Auch Kinder als gleichberechtigte Co-Forschende gehören hierzu. Es liegen bereits einige Versuche vor, auf die hier jedoch nicht detailliert eingegangen wird, da es in der Regel um Kinder oberhalb des Kindergartenalters geht und durch die Ausbildung in wissenschaftlichen Kategorien der übliche Kindergartenrahmen verlassen wird. Ein praktikabler Schritt in diese Richtung wäre das Durchführen und Auswerten von Interviews von Kind zu Kind. Zugrunde liegt die Vorstellung, Kinder hätten zu anderen Kindern einen besonderen Zugang, den keine erwachsene Person herstellen könnte und sei sie noch so feinfühlig und empathisch.

Berichte und Reflexionen liegen beispielsweise vor von: Nespor 1998, Kirby 1999, Warren 2000, Alderson 2001, Jones 2004, Kellett/Forrest/Dent/Ward 2004⁷, Freeman/Mathison 2009: Milstein 2010, Bergström/Jonsson/Shanahan 2010: 165-175, Lundy/McEvoy/Byrne 2011, Bradbury-Jones 2014, Åkerström/Aytar/Brunnberg 2015, Bradbury-Jones/Taylor 2015.

3. 3 Das forschende Kind in Reformpädagogiken

Eine unsystematische, explorative Internetsuche nach Kindergärten, deren Konzeption bzw. Onlinepräsenz explizit auf Forschungstätigkeit von Kindern eingeht, ließ ein Zusammenspiel mit bestimmten reformpädagogischen Ausrichtungen⁸ vermuten. Auffallend oft handelte es sich um Einrichtungen, die sich Ansätzen nach Reggio oder Montessori verschrieben hatten. Dagegen tauchten kaum freinetpädagogische Einrichtungen auf, obwohl bei Freinet ein starker Forschungsaspekt feststellbar ist. Dies mag daran liegen, dass gerade Freinet für ein offenes, angepasstes Konzept plädierte, Institutionen sich folglich an seinen Kernideen orientieren, ohne sich explizit "Freinetkindergarten" o. ä. zu nennen⁹. Klein/Vogt (1998: 42, 119f.) vermuten die einseitige Wahrnehmung als Schulpädagogik als Hindernis für die geringe Verbreitung in der Frühpädagogik.

Bei Freinet lassen sich ein dezidiert demokratischer Gedanke sowie eine Betonung der Eigenwilligkeit von kindlicher Forschung finden, so dass ich ihn hier mit aufnehme. Noch unbekannter scheint selbst unter frühpädagogischen Fachkräften Emmi Pikler zu sein, obwohl sie bereits Autonomieentwicklung und forschendes Vorgehen von Kleinkindern beschrieb, bevor die neuere Entwicklungspsychologie zu ganz ähnlichen Ergebnissen kam. Auch Altmann/Kallies-Bothmann/Kitzinger (2018) sehen Kinder als Forschende bei Montessori, Freinet und Reggio verortet.

3. 3. 1: Reggio Emilia: "Hundert Stimmen hat das Kind"

Die von Loris Malaguzzi begründete Pädagogik ist nicht unter seinem Namen, sondern als "Reggio-Pädagogik" unter dem Namen seines Wirkungsortes bekannt geworden, Reggio (nell') Emilia. Ein wichtiger Aspekt dieser Pädagogik ist das kommunale pädagogische Zusammenwirken, weshalb sich das Gesamtkonzept nur bedingt von der besonderen Situation in Reggio auf andere lokale Bedingungen übertragen lässt.

Kernelemente und insbesondere das Bild vom Kind haben in der deutschsprachigen Kindergartenpraxis vor allem durch Annette Dreier Bekanntheit erlangt, deren

⁷ Kellett nennt konsequenterweise die beteiligten Kinder als Co-Autor*innen.

⁸ Zum Bild vom Kind in den einzelnen Ansätzen gäbe es vieles mehr zu sagen. Aus Platzgründen beschränke ich mich hier auf die Begriffsfelder (freie) Forschungstätigkeit und Partizipation von Kindern. Dass Kindern dafür beispielsweise Ressourcen zugesprochen werden müssen und sich die Förderung eines kindlichen Entdeckungsdrangs schlecht mit defizitären Bildern verträgt, dürfte offensichtlich sein und wird daher nicht ausgeführt. Zu bedenken ist im Anschluss an Kapitel 2 aber die mögliche Gleichzeitigkeit widersprüchlicher Bilder bei den konkreten pädagogischen Fachkräften, die ja nicht einfach "DIE" Reformpädagogik in sich tragen.

⁹ Dies trifft zum Beispiel auf den Leipziger „Buchkindergarten“ zu.

Publikation "Was tut der Wind, wenn er nicht weht?"¹⁰ seit 1993 mehrere Überarbeitungen und Neuauflagen erfahren hat. Der Titel ist programmatisch und verdeutlicht die Haltung, Kinder nicht vorgegebenes Wissen zu lehren, sondern kreatives Nachdenken und Fragen zu fördern. Im Kapitel "Die Grundelemente der pädagogischen Praxis: Das neue Bild vom Kind" (Dreier 2010: 63-92) beschreibt sie die vielfachen Verklärungen von Kindern in der Vergangenheit und ihre Nachwirkungen, denen die Reggio-Pädagogik ein wirkliches Kennenlernen von Kindern und ihren Potenzialen und das Zusammenleben mit ihnen entgegensetzt (ebd.: 66). Sie leitet das Kapitel mit einem (mir im Original nicht zugänglichen) Zitat ein: "Kinder sind – ebenso wie Dichter, Musiker und Naturwissenschaftler – eifrige Forscher und Gestalter. Sie besitzen die Kunst des Forschens und sind sehr empfänglich für den Genuss, den das Erstaunen bereitet." (Malaguzzi 1990 zitiert nach Dreier 2010: 63) Die Orte dafür nennt sie mit einer Zwischenüberschrift "Räume zum Forschen" (ebd.: 75) Die Architektur sei "[...] im Sinne offener Lernorte konzipiert, die den Kindern ein autonomes Lernen mit allen Sinnen ermöglichen." (ebd.: 75)

Einladende, herausfordernde Forschungsräume ("Raum als dritter Erzieher") unter Einbezug des Sozialraums sind neben der Vielstimmigkeit von Kindern ("100 Stimmen hat das Kind") bekannte Pfeiler des Reggio-Ansatzes. Sie lassen sich hervorragend auf das Thema Forschung mit Kindern beziehen. Wie deutlich wurde, kommt ein offener Forschungsbegriff zum Tragen, der alle Beteiligten einbezieht und viele Formen anerkennt. Rinaldi (2005) berichtet vom hohen Stellenwert des Zuhörens und der vielgestaltigen, lebendigen Dokumentation von Lernstrategien, die auch den Raum (z. B. Wände) nutzen und oft bildliche, künstlerische Elemente aufweise.

Mit dem Raum ist eine Kontextualität und Situiertheit angesprochen, was eine Verbindung schafft zu zahlreichen Erfahrungsberichten, die den Stellenwert des Settings bei der Arbeit mit Kindern betonen. Ko-Konstruktion ließe sich somit nicht nur auf menschliche Akteur*innen beschränken, sondern fände auch in Auseinandersetzung mit einem Raum statt. Daher betonen viele Texte den erheblichen Einfluss von Raumauswahl und -gestaltung auf den Verlauf beispielsweise von Gruppendiskussionen. Machtverhältnisse und institutionelle, normative Erwartungen an das Verhalten können andererseits regelrecht in Räume eingeschrieben sein. Dieser Punkt ist bei der Wahl eines Forschungssettings zu bedenken.

Die vielfachen Ausdrucksformen von Kindern, die Reggio anerkennt, finden eine Entsprechung zum einen in Haltungen, die die Vielgestaltigkeit von Kindheiten und die Diversität von Kindern betonen, mithin davor warnen, DIE Stimme DES Kindes zu suchen. Zum anderen betonen auch Forschungsberichte die Reichhaltigkeit an Ausdrucksformen

¹⁰ Der hier verwendeten 6. Auflage ist eine Vorbemerkung des Verbandes "Reggio Children" vorangestellt, der Text sei weder von der Stadtverwaltung noch vom Verband offiziell abgesegnet und gebe deshalb nicht notwendigerweise deren Ansichten wieder. Die mögliche Unterschiedlichkeit von Ansichten offizieller Verbände bzw. der Begründer*innen einer Pädagogik und deren (kritischer) Darstellung durch andere Autor*innen ist ein Problem, dessen Bearbeitung hier zu weit führte. Zu bedenken ist m. E., dass eine lebendige, aktuelle Pädagogik stets zu reflektieren, einzuordnen und weiterzuentwickeln ist, damit sie nicht zur Ideologie versteinert. Sowohl in der Reggio- als auch in der Freinetpädagogik kommt dieser Gedanke explizit vor, somit wäre eine Vorstellung von DER Umsetzung DER eigentlichen Ideen irrig. Nicht zuletzt muss sich eine Pädagogik, die den Anspruch hat, für reale Kinder da zu sein, sich auch mit eben diesen Kindern verändern, anstatt sich an idealisierten Vorstellungen abzuarbeiten.

von Kindern, insbesondere nonverbale, denen beim Streben nach Partizipation Gewicht zu geben ist – anstatt darauf zu beharren, dass junge Kinder sich eben nicht ausdrücken und somit zu einer Forschung nichts direkt beitragen könnten.

3. 3. 2 Montessori: "Hilf mir, es selbst zu tun"

Maria Montessori wurde und wird kontrovers diskutiert (Röhrs 1998: 250). Anhand der Kritiken an Montessori bzw. Montessori-Pädagogik und ihren konkreten Umsetzungen ließen sich die Überlegungen aus den Fußnoten 8 und 10 fortsetzen. Zu unterscheiden wäre dann Kritik an Montessoris Kindes- und Menschenbild, ihrem pädagogischen Projekt und den Umsetzungen – letzteres noch aufzuteilen in konzeptionelle Formulierungen von Einrichtungen und gelebte Praxis in der Einrichtung. Röhrs weist noch auf die Literaturlage hin, die zur Einschätzung herangezogen wird, diese sei in Bezug auf Montessori in der deutschen Rezeption lange unzureichend gewesen (ebd.).

Folgen wir speziell unserer Frage nach forschenden Kindern, ergibt sich ein widersprüchliches Bild. Einerseits finden sich Beschreibungen von Freiheit und Selbsttätigkeit (Röhrs 1998: 253; Fthenakis 2013: 43, 44), andererseits scheinen Montessoris geschaffene Lernsituationen recht vorgegeben zu sein. Zur Verdeutlichung zwei Autoren, die insgesamt begeistert und wertschätzend über Montessori schreiben, zunächst Röhrs (1998: 255):

In dieser kindgerechten [vorbereiteten] Welt ist alles Zuhandene [...] in Gestaltung und Anmut auf die Lebenseinstellung des Kindes eingestimmt. Das Kind hat diesen Raum verantwortlich auszufüllen, um über die Aufgabe des Ordnungshaltens und -gestaltens wie über eine 'Leiter' den Weg zur Selbstverwirklichung zu finden.

Und weiter (ebd.: 257): "Als konstitutiver Teil der 'vorbereiteten Umwelt' sind sie [die didaktischen Materialien] ebenfalls methodisch vorgeformt, so daß das frei wählende Kind in eine geistig präformierte Situation gerät, deren Intention es aufnehmen muß."

Fthenakis (2013) schreibt ähnlich widersprüchlich, indem er immer wieder die Freiheit des Kindes betont, dann aber teilweise im selben Satz schreibt, was es machen muss oder zu lernen hat. Bei ihm liest sich das so: "Durch die Materialien [Sinnesmaterialien mit gezielten physikalischen Eigenschaften] soll das Kind eindeutige Abstraktionen bestimmter Sinneseindrücke erwerben, da nur je ein Sinn beteiligt ist." (Fthenakis 2013: 44) Drei Sätze später schreibt er, diese Aktivität sei "nicht auf ein bestimmtes Ziel gerichtet." (ebd.) Der "Vorwurf, dass die Materialien rein technisch funktionieren würden, jede kreative Entwicklung behinderten und rein kognitiv ausgerichtet wären" (ebd.) werde durch die gelebte Praxis "in einem Montessori-Kinderhaus widerlegt." (ebd.)

Zudem hinterfragt Kelle den Begriff der Normalisierung bzw. Normalisation in der Montessori-Pädagogik, der mit hegemonialen Strategien Kinder in vorgeblich natürliche Muster der Motivation, Aktivität und Konzentration bringe (sehr ausführlich zu solchen Disziplinierungen auch Reiß 2012): "Das Schillernde an dem Normalisierungsbegriff ist demnach, dass er sich ebenso auf die historisch-gesellschaftliche Durchsetzung normativer Ordnungen und in eher kritischer Konnotation auf den Anpassungs- und Konformitätsdruck beziehen kann, dem sich 'Nicht-Normale' in Folge ebendieser Durchsetzung ausgesetzt sehen." (Kelle 2013: 20)

Erlinghagen (1991: 140-141) fasst die Kritik zusammen: "Man hat Montessori naturalistische Einseitigkeiten ebenso vorgeworfen wie unkontrollierte Spekulation, Biologismus und Irrationalismus ebenso wie Intellektualismus oder die Sterilität einer Laboratoriums- und Klinikatmosphäre, in der die Phantasie unterdrückt und der Spieltrieb der Kinder einseitig kanalisiert werde." Der programmatische Satz "Hilf mir, es selbst zu tun", dessen genaue Herkunft nicht ermittelbar war, beinhaltet schon die Vorgabe durch Erwachsene. Praxisberichte aus Montessori-Einrichtungen dagegen zeichnen oft ein Bild von einer vorbereiteten Lernumgebung, die flexibel auf Bildungsinteressen eingeht und offenes Experimentieren fördert. Altmann/Kallies-Bothmann/Kitzinger (2018: 163) etwa meinen:

Die Montessori-Pädagogik sieht individuelles, sinnvolles und interessengeleitetes Lernen mit selbstgewählten Lernobjekten vor. [...] Mit dieser reformpädagogischen Sicht auf das Kind wird implizit Kindern forschendes Denken zugetraut.

Dieser Widerspruch ist an dieser Stelle nicht auflösbar. Als Fazit ist festzuhalten, dass gerade die Materialien in einer engen Lesart so sehr vorstrukturiert sind, dass dies nicht mit einem Verständnis von Forschung als offenem, kreativen Prozess zusammengeht. So sind die Materialien zumindest immer wieder beschrieben, entgegen allen Beteuerungen, in der Praxis sei das alles gar nicht so. Bezeichnend ist auch, wie Fthenakis (2013: 44) Lernprinzipien Montessoris erst "zeitlos" nennt, um dann auf den restlichen Seiten die Notwendigkeit einer umfassenden Aktualisierung darzulegen. Seine – wie er es nennt – "Meta-Montessori-Konzeption" (ebd.: 46-48) ist aber keine Modernisierung im Anschluss an Montessori, sondern lediglich eine Aufzählung der heute üblichen Anforderungen und Sichtweisen für Kindergärten.

3. 3. 3 Freinet: "Adler steigen keine Treppen"

Lothar Klein und Herbert Vogt, die wesentlich an der Auseinandersetzung mit dem französischen Schulreformer Freinet in Deutschland beteiligt waren, fassen in einer Überschrift mehrere Kernbegriffe zusammen: "Tasten, Forschen, Experimentieren, Entdecken – Freinets Auffassung vom Lernen" (Klein/Vogt 1998: 23).

In einem Dialog zwischen dem Kind selbst, seiner selbstgestellten Aufgabe und der Umwelt tastet es [das Kind] sich voran, experimentiert und versucht, was es erreichen möchte. [...] Es folgt dabei einem natürlichen, das heißt, einfach vorhandenen Lerninteresse, einem forschenden Verhalten angesichts einer Fragestellung. (ebd.: 24)

Die Rolle von Erwachsenen bestehe in einer zurückhaltenden, zuhörenden, selbst lernenden, bei Bedarf unterstützenden (ebd.: 33-37). Sie fassen zusammen: "Im Dialog mit den Kindern tastet er sich dabei [beim Herausfinden, wo und ob er gebraucht wird] vor und lässt den Kindern Raum und Zeit, sich auszudrücken und mitzuteilen." (ebd.: 35) Das Miteinander sei von Partizipation und dialogischer Entwicklung geprägt (ebd.: 39, 43). Den demokratischen Prozess der Entwicklung einer jeweils spezifischen Form der Freinetpädagogik aus der Praxis heraus, im Austausch mit Kindern und anderen Fachkräften, grenzen Klein/Vogt explizit ab von Situationsansatz und Montessoripädagogik (ebd.: 43), wo demnach viel von außerhalb der direkten Praxis Vorgefertigtes zu finden ist – beispielsweise die oben genannten Montessori-Materialien. Ein Kernbegriff bei Freinet ist dagegen das "tâtonnement experimental", das versuchende Tasten (ebd.: 23f.). Damit ist ein ergebnisoffenes, eigensinniges Ausprobieren gemeint,

dem auch die Zeitschrift der deutschen Freinet-Kooperative mit Sitz in Bremen ihren Titel verdankt: *Fragen und Versuche*. Freinets Begrüßung von Forschung im Sinne eines überraschenden, offenen Prozess (statt etwa einer Reproduktion eines physikalischen Experiments), der im Idealfall auch bornierten Erwachsenen Formenvielfalt und Freude des Lernens nahebringt wird deutlich in der Geschichte "Adler steigen keine Treppen" (Freinet 1980 in Klein/Vogt 1998: 137f.): Ein Pädagoge baute nach wissenschaftlichen Erwägungen eine Treppe, die zu den Etagen des Wissens führte. Stufenhöhe, Absätze etc. waren genau berechnet. Doch als er nicht hinsah, eigneten sich die Kinder die Treppe an, erklimmen sie krabbelnd oder rückwärts, rutschten das Gelände hinunter usw.

Als weiteren Schlüsselbegriff für Freinet-Pädagogik beschreibt Glänzel "Den Kindern das Wort geben", "das Stichwort einer konsequent basisdemokratischen Einstellung." (Glänzel 1995: 40). Er unterscheidet diese Haltung von vorgegebenen Elementen in der Montessori-, Petersen- und Waldorf-Pädagogik (ebd.: 32). Zentral bei Freinet ist der freie Ausdruck, der kindliche Äußerungen nicht in bestimmte Formen presst, sondern ihre Meinungen und Ausdrucksweisen ernst nimmt.

Hagstedt verdeutlicht Freinets Forschungsbegriff (1999: 18):

Kinder sind von Natur aus eifrige Forscher, voller Fragen an unsere Welt, immer auf Erkundungen aus. Sie untersuchen, was ihnen in die Finger kommt, nehmen Sachen auseinander, versuchen hinter die kleinen und großen Geheimnisse der Welt zu kommen. Für Freinet besteht eine zentrale Aufgabe der Schule darin, Kinder bei ihrer frühen Forschungstätigkeit zu unterstützen, in der versuchsweisen, tastenden Auseinandersetzung mit den Dingen, wobei all ihre Kompetenzen, Ausdrucksweisen und Ideen ausgeschöpft werden. Das Kind braucht Gelegenheit zum freien Forschen ('recherche libre') [...].

3. 3. 4 Pikler

1946 gründete die Kinderärztin Emmi Pikler in Budapest ein Säuglings- und Kleinkinderheim, das unter dem Namen der Straße bekannt ist, in der es als Krippe noch heute steht: Lóczy. Die Betreuung wurde und durch Beobachtungen mit wissenschaftlichem Anspruch ergänzt, wobei Pikler besonders die Bewegungsentwicklung von Säuglingen untersuchte. Ihre Nachfolgerin als Direktorin des Lóczy war bis 2011 ihre Tochter Anna Tardos, die Forschungstätigkeit und Begrifflichkeiten fortführte, wozu die Wertschätzung frühkindlichen Tuns mit der Bezeichnung als Forschen gehört. Als Vorstand der Pikler-Lóczy-Gesellschaft hat sich Tardos aktiv um internationalen wissenschaftlichen Austausch sowie Aus- und Fortbildung gekümmert. Dennoch ist Emmi Pikler selbst in Ungarn eher unbekannt geblieben, obwohl ihre Einsichten in die Fähigkeiten von Säuglingen späteren Debatten um den kompetenten Säugling u. ä. voraus waren.

In einem deutschsprachigen Sammelband, der auch einige hier wiederveröffentlichte Texte von Tardos enthält, fällt mehrfach das Stichwort Forschung, etwa in der Überschrift "Der forschende Säugling" (Tardos 2015b). Aus Piklers "systematische[r] Beobachtung des großmotorischen Verhaltens von Säuglingen [...] ergibt sich eine neue Sicht auf bisher unbekannte Fähigkeiten von Kindern." (ebd.: 68) Die von ihr beschriebene Studie¹¹ zur Interaktion mit Gegenständen sei ihres Wissens einzigartig, als einen Grund für das

¹¹ Unklar bleibt im Text, wann die Studie durchgeführt wurde.

Fehlen vermutet sie: "Forscher [sind] mehr daran interessiert zu wissen, was und wie Kinder von Erwachsenen lernen als durch spontanes Explorieren." Hier wird deutlich, wie beharrlich die Vorstellung von Lernen durch Instruktion gegenüber dem angeborenen, selbsttätigen Forschen ist. Sie plädiert für einen breiten Forschungsbegriff (2015c: 79): "Das Baby lernt und forscht fortwährend." "Ist da ein Gegenstand, könnte die erste Forschungsfrage lauten: 'Wie sieht er aus, und was lässt sich damit machen?' " (ebd.: 83)

3. 4 Forschende Kinder, forschende Erwachsene, lernende Organisation: Kindergärten als Forschungseinrichtungen?

Knauf (2008) vergleicht das Handeln "erwachsener 'echter' Forscher" (ebd.: 45) mit der Tätigkeit von Kindern. Sie beschreibt das kindliche Vorgehen als Wahrnehmen/Beobachten, Fragen, Finden von Beantwortungsstrategien, Wiederholen, Schlussfolgern, Kommunizieren. Darin erkennt sie ähnliche Schritte wie im erwachsenen Forschen, das jedoch anders als das kindliche systematisch und stringent ablaufe statt diskontinuierlich (ebd.: 43, 45). Als häufige Einwände gegen die Analogie nennt sie eben jenes Fehlen von vorausschauender Planung und die Überforderungsgefahr durch Wissensinhalte (ebd.: 44). Den ersten Einwand vermag sie nicht überzeugend zu entkräften – sie beschreibt lediglich mit Bezug auf Erik Erikson Neugier und Wissensdurst.

Ihre Beispiele (ebd., 42: "Fällt eine Feder oder ein Stein schneller zu Boden?"; ebd., 45: ein Experiment zum Pflanzenwachstum), das einleitende Foto (ein Kind am Mikroskop), sowie bestimmte Formulierungen wie "Ziel ist es, einen Sinn herzustellen und mögliche Diskrepanzen aufzulösen, um eine widerspruchsfreie Welterklärung zu ermöglichen" (ebd.: 43) oder "[...] Antworten auf [...] Fragen, um die Welt besser verstehen zu können" (ebd.: 44) lassen ein eingegengtes Verständnis von Forschung als naturwissenschaftlichem Experimentieren vermuten. Längst nicht alle Wissenschaften verfahren nach dem simplen Schema Frage-Experiment-Antwort. Zahlreiche Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften haben kein besonderes Bedürfnis, Widersprüche wegzu erklären. Grover (2004: 87) greift die Unterscheidung von verstehenden und erklärenden Ansätzen auf und plädiert für die Anerkennung von Zugängen, die "generally do not formulate causal hypotheses and then go about trying to 'test' there". Deutlich plädiert sie für ein Wissenschaftsverständnis, das – wie sie es nennt – phänomenologisches Material nicht als trivial oder unwissenschaftlich ablehnt. Sie meint damit das eigene Erleben der Forschungsteilnehmenden (ebd.: 82), das im Falle von Kindern dazu beitrage, dass "the research experience is often personally moving and meaningful and the data provided rich and complex." (ebd.: 84) Sie bedauert die Abwertung solcher reichen Daten als unwissenschaftlich und anekdotisch (ebd.: 85) ebenso wie die Ansicht, Subjektivität sei ein kontaminierender Faktor (ebd.: 88).

Anders als Knauf sieht es auch Ansari (2013) in einem Artikel auf tagesspiegel.de:

Besondere Verwirrung hat der Begriff vom 'Kind als Forscher' verursacht. Die Wege der kindlichen Erforschung haben nichts mit den Forschungsstrategien der Erwachsenen gemeinsam. Die Rolle eines Experiments im Kontext von Forschung geht von einer Hypothese aus. Hierbei sind die Merkmale des Experiments gekennzeichnet von Planung, Methode und Kontrolle. Dies sind Kategorien, die mit dem kindlichen Denken nicht übereinstimmen.

Auch bildlich unterscheidet sich der Beitrag von Knaufs: Zwei Kinder sind mit einem röhrenförmigen Tunnel aus Plastik zu sehen, ein Kind im Tunnel, das andere darauf. Das Kind im Tunnel blickt nach oben, sie haben aufgrund ihrer unterschiedlichen Positionen verschiedene Perspektiven auf die Röhre und unterschiedliche Umgangsweisen mit ihr. Die Szene macht viel mehr den Eindruck von ergebnisoffenem Spielen und Kommunizieren als Knaufs Bilder.

Eine zweite Auffälligkeit in der Internetrecherche zum Forschungsbegriff in Kindergärten neben der Häufung bestimmter reformpädagogischer Ausrichtungen war die Präsenz bayerischer Kindergärten, meist verbunden mit den Bereichen Naturwissenschaft, Technik, Mathematik, Umwelt. Ein Blick in den bayerischen Bildungs- und Erziehungsplan brachte Klarheit: Dort sind genau die genannten Bildungsbereiche explizit überschrieben mit "Fragende und forschende Kinder" (Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) 2012: 239)

In den Leitlinien hat jedoch, in den betreffenden Kindergartenkonzeptionen unbeachtet, Forschen durchaus im sozialen Miteinander einen Platz:

Im Vordergrund [von Kooperation und Kommunikation] steht das gemeinsame Erforschen von Bedeutung, d. h. Sinnzusammenhänge zu entdecken, auszudrücken und mit anderen zu teilen ebenso wie die Sichtweisen und Ideen der anderen anzuerkennen und wertzuschätzen. (ebd.: XVIII-XIX)

Hier deutet nichts darauf hin, dass dieses Erforschen naturwissenschaftliche Inhalte haben müsste, im Gegenteil geht es ja um Bedeutungen, nicht um Erklären. Unter "Bild vom Kind" wird das Schlagwort "kompetenter Säugling" genutzt (ebd.: 11), was der Text als angeborenes Bedürfnis nach Mitgestaltung, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit spezifiziert (ebd.). Kinder "wollen von sich aus lernen, ihre Neugierde und ihr Erkundungs- und Forscherdrang sind der Beweis." (ebd.) Die vielfache Verortung dieses Forscherdrangs verdeutlicht weiter, dass hier eben nicht ausschließlich naturwissenschaftlich gedacht wird: "In ihrem Tun und Fragenstellen sind Kinder höchst kreative Erfinder, Künstler, Physiker, Mathematiker, Historiker und Philosophen." (ebd.)

Schneider (2017a: 13) allerdings sieht am Beispiel der bayerischen Vorgaben ein einseitiges Bild von Forschung in Bildungsplänen bestätigt, mit Folgen für die Kita-Praxis, wo Forschungsmöglichkeiten häufig bezogen auf Naturphänomene und Technik seien. Dagegen hebt sie hervor, dass es auch nicht naturwissenschaftlich orientierte Wissens- und Forschungsgebiete gebe und Explorieren eine frühkindliche Grundaktivität sei, die nicht entlang der Einteilung in Fachgebiete geschehe (ebd.: 14). An Perspektiven der Bindungsforschung wundert sie, dass "diese Bindungsmuster nicht als Ergebnis des

Erprobens von Selbstwirksamkeit in Beziehungen mit Menschen sieht, sondern forschendes Verhalten nur auf die dingliche Welt bezieht." (ebd.: 7)

"Explorieren" verwendet Schneider im Verlauf ihres ausführlichen Literaturbericht zum Thema forschende Kinder neben dem Ausdruck "Forschen". Sie weist auf die Vieldeutigkeit beider Beschreibungen kindlicher Tätigkeit hin, auch werde beides alltagssprachlich synonym verwendet (ebd.: 15, 18f.). Exploration werde Kindern in der Literatur weithin zugestanden (ebd. 18).

Eine klare Abgrenzung von Forschung scheint kaum möglich, in ihrem Text scheint jedoch die größere Strittigkeit letzterer Bezeichnung durch. Wenn man wie Ansari "Forschung" auf streng ablaufende Experimente und wissenschaftliche Denkweisen bzw. Strategien bezieht, wird man dazu neigen, kindliches Denken und Handeln davon zu unterscheiden und es daher "Exploration" zu nennen. Inwiefern Kinder jedoch durchaus ähnliche Strategien anwenden wie erwachsene, wissenschaftlich Forschende, ist ein großer Streitpunkt in der Fachliteratur, wie Schneider aufzeigt. Zum Sprachgebrauch pädagogischer Fachkräfte sowie frühpädagogischer/säuglingsforscherischer Literatur meint sie, diese "verstehen unter Forschen die praktische Tätigkeit von Erkundung beim Hantieren mit Gegenständen, beim Ausprobieren von Bewegungs-, Handlungs- und Beziehungsmöglichkeiten. Das ist etwas anderes als wissenschaftlich begründetes Forschen." (ebd.: 15) Damit meint sie nicht, die Bezeichnung Forschen sei im Kindergarten fehl am Platze. Vielmehr schließt sie sich Meinungen an, die zwar punktuell Unterschiede sehen – so verfolgten Kinder keine Gütekriterien (ebd.), brauchten konkretes Erleben (ebd.: 16) und verfügten über weniger kritische Reflexionsmittel als Ältere (ebd.) –, aber auch grundsätzlich ähnliche Vorgehensweisen wie Hypothesenbildung, Typenentwicklung (ebd.) oder systematisches Sammeln (ebd.: 19) erkennen.

Im Kindergartenkontext hebt sie zielführende Impulse hervor, die mit einigen Punkten übereinstimmen, die in der vorliegenden Arbeit ebenfalls entdeckt werden: Sie nennt Piklers Ansichten zum angeborenen Drang nach Selbstwirksamkeit als eine Art von Forschung (ebd.: 12), das neuseeländische Curriculum *Te Whāriki*, das Grundlage des für Deutschland entwickelten Beobachtungsverfahrens der Bildungs- und Lerngeschichten ist (ebd.) sowie die Suche nach Denkanstößen in der Reggio-Pädagogik (ebd.: 16). Von pädagogischen Fachkräften wünscht sie sich konkretere Beschreibungen der Lernwege von Kindern in Tageseinrichtungen (26f.). Häufig werde das Was beschrieben (was macht das Kind, was kann das Kind), kaum jedoch das Wie. Die Bildungs- und Lerngeschichten sind hierzu ebenso wie die Reggio-Dokumentation ein geeignetes Korrektiv, bei dem gemeinsam mit Kindern auch Lernstrategien und -wege reflektiert werden. Dass diese oft nicht erwachsenen Vorstellungen entsprechen, betonte schon Freinet. Schneider verdeutlicht dies in einem anderen Artikel (2017b: 22):

Wozu ist ein Massagestab gut? Natürlich, um damit massieren zu können. Doch Kinder finden die unterschiedlichsten Verwendungen. Er kann stellvertretend für ein anderes Ding stehen und wird dann symbolisch benutzt, z. B. wie ein Blasinstrument.

Das Schlusswort möchte ich ebenfalls Schneider (2017a: 31) überlassen, deren Fazit genau meiner Intention entspricht, erwachsene Vorstellungen vom richtigen Forschen im Miteinander mit Kindern wieder zu öffnen:

Das Beobachten der Aktivitäten von Babys und Kleinkindern bringt uns das Forschen der Jüngsten nahe und macht uns selbst zugleich wieder zu forschend Lernenden. Je mehr wir selbst unseren Blick, unsere Ohren, unseren Geist und unser Herz dafür öffnen, das Handeln von Kindern unter der Perspektive von Forschen wahrzunehmen, desto mehr werden wir dabei von dem entdecken, was sich im Verborgenen abspielt.

3. 5 Zwischenfazit

Dieses Kapitel hat gezeigt, inwiefern ein verengter Begriff von Forschung als naturwissenschaftliches Experimentieren verbreitet ist, zumindest jenseits bestimmter reformpädagogischer Ansätze. Dass ein solches Denken in Bezug auf frühpädagogische Bildungsprozesse verbreitet ist, mag nicht überraschen angesichts der alten akademischen wie öffentlichen Debatten um den Wissenschaftsstatus bestimmter Fächer(gruppen). Der Positivismusstreit in der Soziologie oder die Writing-Culture-Debatte¹² in der Ethnologie vermochten ebensowenig wie literarische oder kulturelle Wenden an anderen Orten das allgemeine Denken nachhaltig zu verändern. Auch der PISA-Schock mag eine Fokussierung des Blicks auf naturwissenschaftlich-mathematisch-technische Bereiche gefördert haben. Umso wichtiger erscheint es, das oft diskontinuierlich und ganzheitlich stattfindende Explorieren von jungen Kindern als Anregung zu nehmen, eine Vielfältigkeit von durch Neugier angetriebene Forschung anzuerkennen und im sozial-räumlichen Miteinander zu verorten. Anstatt zum Schluss zu kommen, die Tätigkeit von Kindern habe nichts oder nur punktuell etwas mit dem "richtigen" (lies: naturwissenschaftlich-experimentellen) Forschen Erwachsener zu tun, lässt sich umgekehrt erwachsenes Forschen um Aspekte wie Staunen, Vielschichtigkeit, Richtungswechsel und Miteinander bereichern, ohne dass es dadurch an Wissenschaftlichkeit verlieren müsste. Wie man das Verhältnis von wissenschaftlicher Qualität und der Mitwirkung von Kindern einschätzt, hängt wesentlich vom Wissenschaftsverständnis ab. Der Titel dieser Arbeit, "Partizipative Forschung mit Kindergartenkindern", lässt sich dann auch so lesen, dass man als pädagogische Fachkraft das Glück hat, am Leben und Forschen von Kindern teilhaben zu dürfen und so eigene Begriffe überdenken zu können. Auf dem Spiel steht nicht weniger als die alte und immer wieder virulente Frage "Was ist Wissenschaft?". Unorthodoxe Zugänge wie partizipative Ansätze stellen diese Frage immer wieder neu.

Hill (2006: 73) etwa vergleicht Forschung und Konsultation und stellt ein Verschwimmen der Grenzen fest. Letzteres würde ich im Kontext der vorliegenden Arbeit als praxisintegrierte Forschung benennen, ihr aber nicht "reine" oder "richtige" Forschung mit klaren Trennlinien gegenüberstellen wollen. Für Hill sind derweil die

¹² Verkürzt ausgedrückt: Die Frage danach, inwiefern so etwas wie "Kultur" durch das Schreiben literarisch erst erschaffen wird und inwieweit ethnologische Texte fiktiv sind. Berührt werden hiermit Themenkomplexe wie Authentizität, Situiertheit, Repräsentation, Subjektivität, Stimme. Die Ethnologie rückt damit weit ab von den Begründungsversuchen harter Wissenschaft, die in ihrer eigenen Fachgeschichte durchaus wirkmächtig waren. Das erschütternde Potenzial solcher Fragen wird deutlich in der eng mit "Writing Culture"-Debatten verbundenen "Krise der Repräsentation".

Unterscheidungstendenzen von Forschung und Konsultation: Selbstzweck – Veränderung, Einfluss auf Politiken/Praktiken indirekt – Einfluss direkt, theorieorientiert – pragmatisch, isoliert – praxisintegriert.

Nentwig-Gesemann/Großmaß (2017: 217) vertreten die Meinung, dass Forschung nicht neutral ist: "Die Forschung mit Kindern selbst ist ein Ort der Ausgestaltung der generationalen Ordnung und damit auch ein Ort, an dem sich entscheidet, ob die Rechte der Kinder angemessen berücksichtigt werden." Passend dazu verortet Unger das partizipative Paradigma in einer gesellschaftlichen Atmosphäre, in der sich Wissenschaft und Praxis zunehmend mischen (Unger 2014: 2) und in der "Partizipation und Bürgerbeteiligung politisch an Gewicht gewinnen und Minoritäten im Diskurs eine Stimme bekommen" (ebd.: 5). Das bedeute neue Rollen: "Wissenschaftler/innen sind selbst gesellschaftliche Akteure und Mitglieder lebensweltlicher Gemeinschaften, die irgendwann in ihrer Ausbildung gelernt haben, wissenschaftlich zu arbeiten." (ebd.: 105) Mithin entziehe sich "partizipative Forschung mit ihren Prämissen und ihrer theoretischen, methodologischen und praktischen Vielfalt grundsätzlich einer einzelnen, festen Verortung und einer Bewertung nach rein wissenschaftlichen Maßstäben [...]" (ebd.: 12)

Wissen schaffen wird zu einer demokratischen Begegnung zwischen Kindern, Eltern und Praktiker*innen/Forschenden, in der diese ko-konstruktiv und dialogisch Bedeutungen aushandeln (Pascal/Bertram 2009: 254). Im Rahmen von Artikel 5 (3) Grundgesetz besteht hier auch Aushandlungsbedarf mit der Freiheit der Forschung (Nentwig-Gesemann/Großmaß 2017: 212), die m. E. aber nicht gegen partizipative Zugänge ausgespielt werden sollte.

Wenn ich also von Forschungsprozess schreibe, meine ich damit nicht nur, dass Forschung aus mehreren aufeinanderfolgenden Schritten besteht. Als bedeutsam für die soziale Arbeit mit Kindern – eigentlich mit Menschen überhaupt – erscheint mir darüber hinaus ein Verständnis von Forschung als fortlaufende Kommunikations- und Anpassungsleistung, als ko-konstruktives Projekt. Die praktische Umsetzung einer solchen Haltung mag umso schwieriger sein, je enger der Rahmen gesteckt ist, etwa welchen finanziellen Förderhintergrund das Projekt hat und mit welchen Erwartungen in Bezug auf verwertbare Ergebnisse dies verknüpft ist. Die Frage überhaupt, was unter verwertbaren Ergebnissen verstanden wird, hängt eng mit institutionellen Logiken der auftraggebenden Seite ab. Ob etwa eine Eigensinnigkeit der beteiligten Kinder, die Fremdlogiken beispielsweise durch Aneignungen und Umdeutungen zuwiderläuft, als Störung betrachtet oder aber als Einladung zum Hinterfragen eigener Annahmen willkommen geheißen wird, beeinflusst Forschung empfindlich, insbesondere Fragen nach Beteiligungsmöglichkeiten. Allerdings gilt nach Nentwig-Gesemann/Großmaß (2017: 218): "Das Mitwirkungsrecht an Forschung hört nicht auf, wenn Kinder nicht den an sie gerichteten Erwartungen bzw. einem reibungslosen Forschungsmanagement entsprechen!"

4. Die Beteiligung von Kindern am Forschungsprozess

In diesem Kapitel möchte ich neben einer Kurzbemerkung zur Datenauswertung beispielhaft Methoden der Datenerhebung vorstellen, die oft mit – bereits kritisierten – Bezeichnungen wie "kinderfreundlich" oder "kindzentriert" belegt sind und den Anspruch erheben, die aktive Beteiligung von Kindern an diesem Teil des Forschungsprozesses zu fördern. Ich habe speziell diesen Aspekt ausgewählt, da es sich um den Teil einer Forschung handelt, der sich meines Erachtens am besten in den pädagogischen Alltag eines Kindergartens einfügen lässt. Der Einbezug von Kindern, Eltern und weiteren Akteur*innen in Schritte wie Findung und Operationalisieren der Fragestellung, Auswertung und Dissemination ist dabei keinesfalls eine weniger wichtige Aufgabe, bei der noch erheblicher Handlungsbedarf besteht. Die meiste Erfahrung besteht aber in der Anwendung und Reflexion von Methoden der Datenerhebung, folgt man der vorhandenen Literatur.

Mit der Reflexion berühren wir einen Komplex, den ich hier "Methodologie" nennen möchte. Die eng miteinander verknüpften Begriffe "Methode" und "Methodologie" werden uneinheitlich verwendet, die Abgrenzung ist oft unklar. Angesichts der Tatsache, dass die unhinterfragte Anwendung von "kinderfreundlichen" (z. B. Parkinson 2001: 138), Methoden als Quasi-Standard auch Gegenstand von Kritik ist, ist diese Begriffsklärung relevant. Sie hängt eng mit Wissenschaftsverständnissen und Wissensbegriffen zusammen.

Eine Leitfrage besteht in der Zugänglichkeit der kindlichen Perspektive und ihrem Stellenwert. Entscheidend ist wiederum das Bild von Kindern und Kindheit(en), das ich als forschende Person habe. Glaube ich, dass Kinder fundamental Andere sind, gar eine unzugängliche kulturelle Gruppe oder Spezies bilden? Oder verschreibe ich mich einer postmodernen Kritik an essentialistischen Identitäts- und Machtbegriffen, was Raum für Brüche, Verschiebungen, Verhandlungen, Performativität von Rollen ließe, wie mit Gallagher und Holt angesprochen?

Der neu entdeckte Stellenwert von Perspektive und Stimme des Kindes fand Niederschlag in Veröffentlichungstiteln wie "Auf der Suche nach der Perspektive des Kindes" (herausgegeben von Fritz Seidenfaden und Annegret Körner 1992), "På jakt etter barneperspektivet" (Auf der Jagd nach der Kindesperspektive, Eli Åm 1989), als handele es sich um einen zu hebenden Schatz, der die Lösung wenn nicht aller, so doch vieler Probleme verspricht. Zu beachten ist bei solchem Enthusiasmus, wie diese Perspektive entsteht und gedeutet wird.

4. 1 Beteiligungsebenen und -arten im Forschungsprozess

Beteiligung ist auf jeder Ebene möglich, die Literatur ist dabei derzeit am reichhaltigsten für den Bereich der Datenerhebung (Gallagher 2008: 139). Seltener sind beispielsweise der Einbezug von Kindern bei der Findung oder Ausgestaltung einer Forschungsfrage, der Datenauswertung und der Ergebnispräsentation. Beteiligungsarten und -intensitäten variieren, wobei einige Versuche der Systematisierung vorliegen. Ein gewichtiger Streitpunkt ist die Wertung von Partizipationsformen: Ist viel Partizipation automatisch

gut? Eine speziell für die Arbeit mit Kindern bekannt gewordene, hierarchische Darstellungsform ist die Leiter des Humangeographen Roger Hart (Abb. 1):

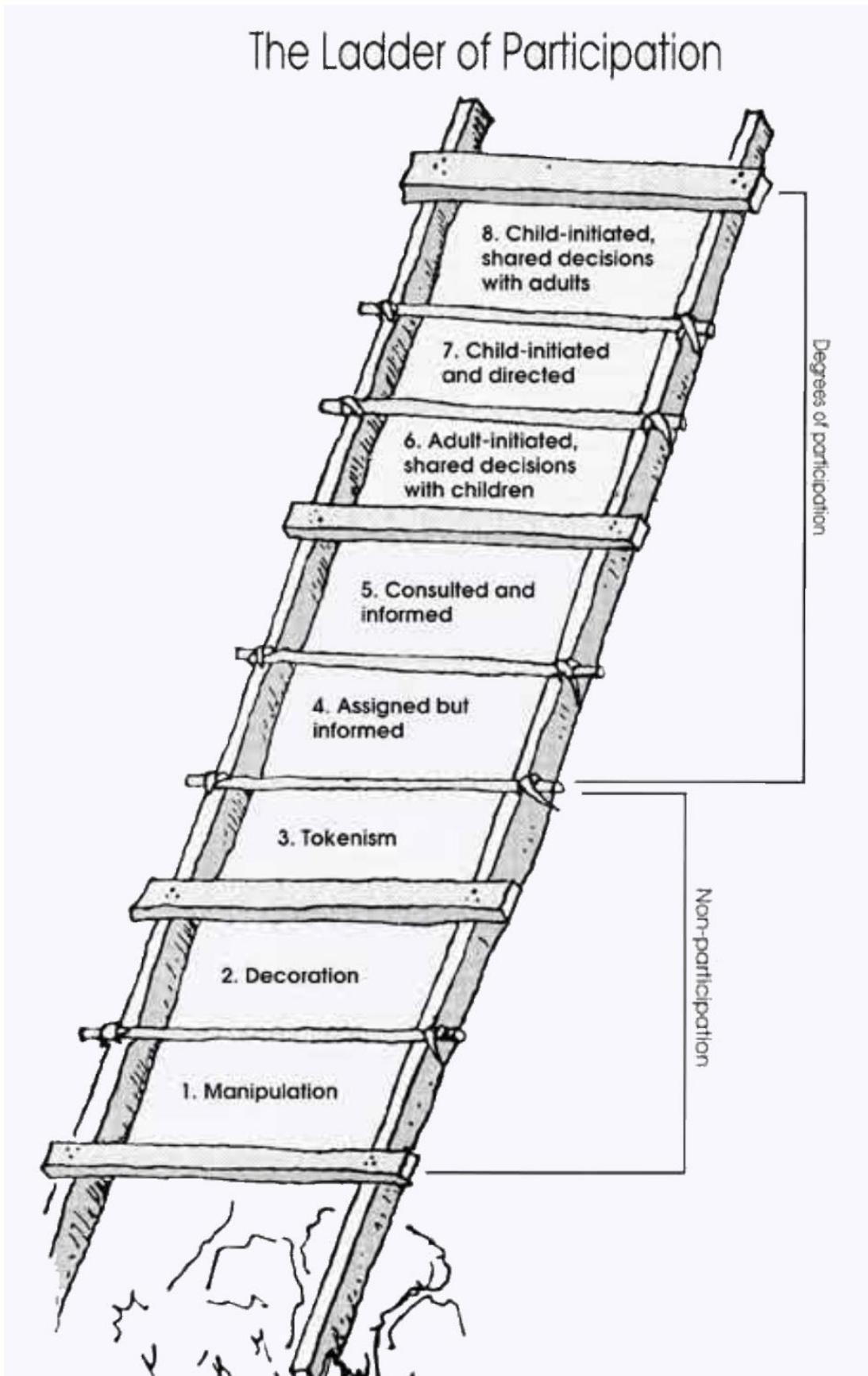


Abb. 1: Partizipationsleiter von Roger Hart (1992: 8)

Kellett (2010: 196) nennt als Hauptkritikpunkte an diesem vielzitierten Modell dessen sequentielles Erscheinungsbild sowie die Vernachlässigung kultureller Kontexte. Hart (2008) selbst blickt kritisch zurück auf die Rezeptionsgeschichte seines Modells, das nicht als strenges Analysemuster gedacht gewesen sei, sondern als Reflexionsanregung zu einem Thema, das zu jener Zeit empfindlich unterrepräsentiert gewesen sei (Hart 2008: 19, 21). Er sieht einige Implikationen der Darstellung inzwischen als problematisch an. So vernachlässige die Leiter die Vielgestaltigkeit informeller Partizipationsweisen (ebd.: 20). Sie impliziere zudem unbeabsichtigt einen stufenweisen Aufbau, demzufolge weiter oben gleichbedeutend mit besser sei (ebd.: 23f.). Die kindgeleitete Aktivität auf der obersten Stufe löse nicht die komplexen Fragen von Macht und Partizipationsmöglichkeit, da Machtunterschiede auch unter Kindern bestünden (ebd.: 25). Schon die mechanische Anwendung eines vorgefertigten Modells sei ein Problem, besser sei es, neue Evaluationsformen gemeinsam mit den jeweiligen Kindern zu finden (ebd.: 25f.).

Petra Büker und Birgit Hüpping von der Universität Paderborn erweiterten dieses Modell in Adaption eines Schemas von Fiona Mayne und Christine Howitt (University of Western Australia, Perth) im Rahmen des Kooperationsprojektes *Children as co-researchers*:

		Hierarchie kindlicher Partizipationsrechte in Forschungsprozessen, adaptiert nach Mayne, Howitt und Rennie (2018)				
		Partizipationsrechte				
		Information	Verständnis	Stimme	Einfluss	
Partizipationsgrade	8	Kinder-Initiative, geteilte Entscheidungen mit Erwachsenen	Vom Kind geschaffene Information	Größeres Verständnis als das der Erwachsenen	Gleichberechtigte Stimme wie die der Erwachsenen	Bedeutsamer Einfluss
	7	Von Kindern initiiert und durchgeführt	Größere Informations-Grundlage als die der Erwachsenen	Gleiches Verständnis wie das der Erwachsenen	Bedeutsame Stimme	Einflussnahme in ausgewählten Bereichen
	6	Erwachsenen-Initiative, geteilte Entscheidungen mit Kindern	Gleiche Informationen wie die der Erwachsenen	Verständnis bedeutsamer Aspekte	Meinungsäußerung in ausgewählten Bereichen	Unterstützte Möglichkeiten der Einflussnahme (Scaffolding)
	5	Konsultiert; Mitsprache auf Basis von Verständnis	Bedeutungsvolle Informationen	Verständnis ausgewählter Aspekte	Unterstützte Möglichkeiten der Meinungsäußerung (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten der Einflussnahme
	4	Zugeteilte, restriktive Rolle auf Basis von Informationen	Ausgewählte Informationen	Unterstützte Möglichkeiten des Aufbaus von Verständnis (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten der Meinungsäußerung	Geringe Einflussnahme
Keine Partizipation	3	Alibi-Teilhabe	Unterstützte Möglichkeiten der Informationsgewinnung (Scaffolding)	Eingeschränkte Möglichkeiten des Verständnisses	Geringe Stimme	Keine Einflussnahme
	2	Dekoration	Eingeschränkte Informationsmöglichkeit	Geringes Verständnis	Keine Stimme	Keine Einflussnahme
	1	Manipulation	Geringe Information	Kein Verständnis	Keine Stimme	Keine Einflussnahme

Abb. 2: Partizipationsmatrix von Büker et al. (2018: 111)

Sie differenzieren in einer Matrix einzelne Kinderrechte und betonen, Ziel sei nicht das Erreichen des höchsten Levels, sondern ein "höchstmögliches Maß an Verständnis und Agency" nach Reflexion der Möglichkeiten, Einschätzung der Kinder und der Forschungsgegebenheiten (Büker et al. 2018: 114).

Der unreflektierte, formelhafte Einsatz eines Maximums an partizipativen Methoden als Muss wurde besonders von Bill Cooke, Uma Kothari und Phil Woodhouse im Kontext von Entwicklungszusammenarbeit kritisiert. Einer Konferenz folgte 2001 die Veröffentlichung des Sammelbandes "Participation: The New Tyranny?". Durch diesen provokanten Titel galten die Herausgebenden in Teilen der Fachwelt als Nestbeschmutzer. Sie betonen jedoch, dass sie partizipative Methoden nicht per se ablehnen, sondern eine Rhetorik, die Partizipation als neuen Quasistandard setzt, ohne im Einzelfall deren Sinnhaftigkeit zu überprüfen (Cooke/Kothari 2001: 5, 6, 7). Die Folge seien sogar gegenteilige Effekte: "[T]ales were told [auf der Konferenz] of participatory processes undertaken ritualistically, which had turned out to be manipulative, or which had in fact harmed those who were supposed to be empowered." (ebd.: 1) Auf Kinder übertragen ist das Beispiel denkbar, dass sie zur Teilnahme gedrängt werden, obwohl sie damit eigentlich überfordert sind und unter erheblichem Stress stehen. Auch stellen Cooke/Kothari die Frage, ob partizipative Methoden andere Methoden verdrängen, die spezifische Vorteile hätten, die das neue Paradigma nicht bieten kann (ebd.: 8).

Gallagher (2008: 137) warnt im Rahmen seiner bereits diskutierten Kritik an oppositionellen Machtmodellen: "At worst, it means that researchers may unwittingly reproduce the regulation of children by insisting upon certain forms of participation, in the belief that this constitutes 'empowerment'." Er hebt die Vorreiterrolle von Cooke/Kothari hervor, vermisst jedoch eine Übertragung auf Forschung mit Kindern, wo noch ein allgemeiner Enthusiasmus vorherrsche (ebd.).

4. 2 Methode und Methodologie

Um das Verhältnis von Methodologie und Methode zu erläutern, dem ich folge, ziehe ich mit Bettina Beer eine Ethnologin heran, da gerade die Ethnologie mit Denktraditionen zu tun hat, die zum Hinterfragen und Neudenken von Wissensproduktion, dem Verhältnis von Selbst und Anderen, Verstehen, Repräsentation und vielem mehr herausfordern. Als Folge besteht in dieser Profession ein hohes Bewusstsein für die eigene Fachgeschichte. Für erziehungswissenschaftliche Forschung ist die Ethnologie von Bedeutung immer dort, wo eine ethnographische Sichtweise propagiert wird, welche weit über ihre Ursprünge hinaus bekannt und nutzbar gemacht wurde.

Im Hamburger Institut für Ethnologie ist seit längerem die Methodenlehre unter besonderer Betonung von Feldforschung und induktivem Vorgehen laut Beer (2008: 19)

[...] nicht bloße Vermittlung von "Techniken" oder beliebig einsetzbaren 'Handwerkszeugs'. Sie war – und dies in der eigentlichen Bedeutung des Wortes – 'Methodologie', nämlich Methodenlehre im Sinne der Vermittlung eines Überblicks über historisch gewachsene erkenntnistheoretische Zusammenhänge, in die sowohl Argumentationsweisen als auch Forschungsmethoden eingebunden sind.

Sie fährt fort, indem sie als methodologische Frage anführt, was als Wissen gelte. Sie benennt einen Ansatz, der nach "Erklärungen" sucht, als erkenntnistheoretisch spezifisch und stellt ihm als andere Möglichkeit eine Verortung der Ethnologie in den Geistes- statt in den Sozialwissenschaften gegenüber¹³. Damit einher gehe eine Aufgabe des "Streben[s] nach Objektivität zu Gunsten subjektiver Berichte" (ebd.). Wenn also solche folgenreichen Verortungen und Fragen nach den Bedingungen der jeweiligen Wissensproduktion Beachtung finden, "dann sind Methoden nicht bloße Rezepturen zu Techniken der Datenerhebung." (ebd.)

In ähnlicher Weise stellen Beazley et al. (2009: 365) eine Dominanz von ergebnisorientierten Forschungsberichten in sozialwissenschaftlichen Zeitschriften fest, wo zudem Methoden als bloßes Mittel dargestellt würden. Sie plädieren stattdessen anhand partizipativer Ansätze für eine Reflexion von Forschung als Gesamtprozess, der viele Unwägbarkeiten mit sich bringt. Eine willkommene Ausnahme von ihrer ermittelten Tendenz ist der Sammelband von Lewis et al. (2004), der Forschungsberichte wiederveröffentlicht und um persönliche Kommentare der Autor*innen anreichert, die ihre eigenen Befindlichkeiten, die Beziehungsgestaltung im Feld und auch weniger geglückte Verläufe offenlegen.

Als Konsequenz für die praxisintegrierte Forschung mit Kindern identifiziere ich mehrere Erwägungen, welche die Methodenwahl beeinflussen können. Die Gewichtung ist nur im Einzelfall entscheidbar, im Idealfall ergibt sich statt eines Kompromisses ein stimmiges Ganzes, in dem die einzelnen Kriterien miteinander Hand in Hand gehen. Die Gesamreflexion ist es, was ich hier als Teil einer Methodologie bezeichne, die Methoden nicht als für sich stehende vorgefertigte Techniken ansieht, sondern wesentlich vielschichtiger reflektiert:

Auch wenn deutlich ist, dass keine Methode der Datengewinnung oder -analyse unabhängig von Zielsetzung und damit auch theoretischem Kontext verwendet wird, kann von Methodologie erst gesprochen werden, wenn die theoretische Fundierung auch expliziter Gegenstand der Erörterung ist. (Beer 2008: 12)

-Persönliche Reflexion: Warum wähle ich die Methode, welches Bild vom Kind steht dahinter? Welche Rollen weist die Methode den Kindern und mir zu?

-Tauglichkeit: Ist die Methode geeignet, die Fragestellung(en) zu bearbeiten? Verwende ich womöglich eine spaßige Methode als Selbstzweck, ohne ihren Sinn angemessen bedacht zu haben?

-Kontextangemessenheit, Partizipation und Dialogfähigkeit: Passt die Methode zur Zielgruppe sowie ihrer Umgebung? Lädt sie ansprechend zur aktiven Teilnahme ein? Wie gut lässt sich die Methode und ihr Ziel den Teilnehmenden erklären?

-Praktikabilität: Mit welchem zeitlichen und finanziellen Aufwand ist die Methode verbunden? Welche Hilfsmittel werden benötigt?

¹³ Der Unterschied zwischen verstehenden, interpretierenden Ansätzen einerseits und erklärenden andererseits lässt sich jedoch m. E. angesichts der internen Vielfalt von Herangehensweisen nicht als klare Grenzen zwischen Wissenschaften ziehen.

-Flexibilität: Ist die Methode bei Bedarf anpassbar? Erlaubt sie unterschiedliche Kommunikationsweisen? Setze ich mehrere Methoden ein, um mich auf die Unvorhersehbarkeit des Feldes und die Vielfalt der Kinder angemessen einlassen zu können? Welche Reaktionsweisen sind möglich, sollten sich Kinder die Forschung kreativ aneignen?

4.3 Beispiele für partizipationsfördernde Methoden

Nentwig-Gesemann/Großmaß (2017: 213, kursiv im Original) stellen anhand exemplarischer Literatur fest:

Der methodologischen und methodischen Frage, *wie* Forschung konkret ausgestaltet werden muss, damit sie [...] unter kinderrechtlichen und forschungsethischen Gesichtspunkten auch den Kindern als Forschungssubjekten gerecht zu werden vermag, wird in aktuellen Handbüchern zur Forschung mit Kindern kein eigenes Kapitel eingeräumt [...]. Die Thematik wird – mehr oder weniger – 'mitbehandelt' [...].

Dies deckt sich mit meinem eigenen Eindruck nach (unsystematischer) Sichtung zahlreicher Methodenüberblicke in Disziplinen, die sich empirisch mit Kindern beschäftigen. Vorherrschend war die Darstellung als Techniken, um es mit Beer auszudrücken. Darstellungen, die dagegen Methodologien ansprachen, betonten oft die Kontextualität von Methoden und die Notwendigkeit einer Vielfalt. Daher präsentiert dieses Kapitel auch nicht detailliert Einzelmethoden, deren mechanische Befolgung die Teilhabe von Kindern sicherstellte, sondern fragt danach, was bei Methoden zu beachten ist. Te One (2011: 90) bringt gut auf den Punkt, was in einer Forschungszusammenarbeit mit Kindern womöglich wichtiger ist als die Methode an sich:

Fundamentally, however, successfully encouraging children to participate depended on the quality of the relationship between the researcher and the children, and, to a large extent, on the cultural climate in the kindergarten.

Ebenso Freeman/Mathison (2009: 90): "From a social constructivist perspective, interviewing is a relationship in which the researcher and participant collaborate to construct a narrative, a storytelling experience [...]."

Wie mit Punch (2002) bereits festgestellt wurde, kann der Begriff der Kinderfreundlichkeit problematisch und paternalistisch sein. Ihrem Wunsch nach einer Selbstverständlichkeit von grundsätzlich menschenfreundlichen Methoden ist zuzustimmen, ebenso dem Reflexionsbedarf beim Einsatz angepasster Methoden. Heinzl (2012: 26) argumentiert ähnlich, wenn sie auf Folgendes hinweist:

Schon eine als 'kindgerecht' ausgewiesene Forschung geht auf Kindheitsbilder von Erwachsenen zurück. [...] In den Forschungsfragen, den Forschungsdesigns und den Ergebnissen können eigene Kindheitserfahrungen, Berufserfahrungen und familiäre Kontakte mit Kindern sowie gesellschaftliche Kindheitskonstruktionen eine wesentliche Rolle spielen [...].

Im Abschnitt über Forschungsbegriffe wurde schon angedeutet, dass es sich bei einem eng vorgegebenen Vorgehen im Sinne fester Techniken um kein für Kinder geeignetes Design handelt. Einen weiteren Grund nennen Kortessluoma/Hentinen/Nikkonen (2003: 436): "Researchers cannot ignore children's social and emotional relationships that are stronger than at any other time of their lives." Folgerichtig können im Folgenden auch

keine Rezepte geliefert werden. Es geht vielmehr darum, einige Anregungen zu geben, wie die angenommenen Besonderheiten (siehe Kapitel 1) berücksichtigt werden könnten. Durch die erforderliche Flexibilität ist auch eine Systematisierung zum Scheitern verurteilt. Beispielsweise schließen Interviewformen für Kinder in der Regel Aktivitäten und visuelle Hilfsmittel mit ein, so dass man weder von reinen Interviewarten, noch streng von verbalen Zugängen sprechen könnte. Die folgende Einteilung ist somit eher dem strukturierten Textaufbau geschuldet und orientiert sich an üblichen Systematisierungen sowie daran, welches Element im Vordergrund steht. Wie eingangs erläutert, konzentriert sich die Darstellung auf Methoden der Datenerhebung. Methoden im Rahmen der Einwilligung zur Teilnahme nennt beispielhaft im Kontext von Ethik Kapitel 5. 1.

4. 3. 1 Verbale Methoden

Sprachbasierte Zugänge setzen eine grundsätzliche Sprachkompetenz voraus, die aber im Sinne der KRK nicht unbesehen bestimmten Alters- oder Entwicklungsstufen zugewiesen werden darf. Die Eignung ist im Einzelfall zu prüfen. Die einzelnen Formen sind meist als Arten von Interviews aufgeschlüsselt (z. B. bei Heinzl 2003, Krüger 2006: 93-95, Trautmann 2010: 71-84, Fuhs 2012: 92-99, Friebertshäuser/Langer 2013¹⁴), wobei solche Schubladen der Formenvielfalt bei Kindern nicht entsprechen. Folglich finden sich viele gemischte und kreative Formen, die oft wenig vorstrukturiert sind, aber dafür andere Herausforderungen mit sich bringen. Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi (2007: 213) nennen beispielsweise die allgemeine Anforderung, "sprachliche und körperliche Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten gleichermaßen ernst[zu]nehmen." So wird fraglich, ob es überhaupt noch sinnvoll ist, von einem Interview zu sprechen, was beim folgenden Sprachgebrauch mitgedacht werden sollte.

Evans/Fuller (1996) berichten, das direkte Interviewgespräch habe die Kinder derart verunsichert, dass sie nach spielerischen Kommunikationsweisen suchten und schließlich erfolgreich ein Telefonrollenspiel nutzten, vor dem den Kindern die Aufnahmegeräte in den Telefonen demonstriert wurden.

Kortesluoma/Hentinen/Nikkonen (2003: 438f.) betonen anhand von qualitativen Interviews die Wichtigkeit von Beziehungsaufbau, Ausrichtung an der Sprache des Kindes (weder Über- noch Unterforderung), höhere Konkretheit je jünger das Kind ist, offene Fragen, Verifikationsfragen um das eigene Verständnis zu überprüfen, verschiedenartige Stimuli.

Als Kontrast zu dieser kleinen Auswahl aus einer Vielzahl von Berichten möge beispielhaft Krüger (2006) dienen, der anderen Forschungsstilen verpflichtet ist und ein defizitorientiertes Bild zeichnet. In seiner Darstellung findet ein Ausschluss von Methoden aufgrund einer angenommenen mangelnden Kompetenz der Kinder statt. Eine typische Formulierung ist diese (Krüger 2006: 102):

¹⁴ in einer Neuauflage des Handbuchs Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft statt des älteren Beitrags von Heinzl, die sich dafür in einem anderen Kapitel (Heinzl 2013: 711) Burkhard Fuhs in der Forderung nach Formen anschließt, die an Kompetenzen, z. B. Erzählweisen, von Kindern orientiert sind

Ähnlich wie für qualitative Interviews gilt erst recht für standardisierte Befragungen, dass an diesen Erhebungen, die streng vergleichbare Daten hervorbringen sollen, Kinder unter sechs Jahren aufgrund der zu geringen sprachlichen Kompetenzen nicht teilnehmen können.

Krügers Ausführungen liegt ein Forschungsstil zugrunde, der sich wesentlich von jenem unterscheidet, der sich auf die KRK stützt. Jener würde genau andersherum argumentieren: *Standardisierte Befragungen* können aufgrund ihrer zu geringen partizipativen Kompetenzen nicht teilnehmen! Ressourcenorientierte Methoden nehmen kindliche Fähigkeiten und Ausdrucksformen zum Ausgangspunkt, nicht ein vorgefertigtes Gerüst, an dem Kinder bemessen werden. Das Bild Krügers wird an weiteren Stellen deutlich, etwa nennt er als Vorteil der standardisierten Beobachtung, dass Kinder "die Anwesenheit eines Beobachters besser ignorieren können" (ebd.: 106) als bei Methoden, die eine Interaktion erfordern. Hier wird Interaktion als verzerrender Faktor beurteilt, anstatt soziales Miteinander als Bedingung für die Entstehung von Bedeutungen zu verstehen. Bedeutsam ist auch seine "Frage nach dem Wahrheitsgehalt kindlicher Erzählungen" (ebd.: 94). Ginge es ihm um Subjektivitäten von Kindern als Eigenwert und Hauptinteresse der Forschungszusammenarbeit, stellte sich diese Frage nicht als forschungsmethodisches Problem dar.

Hill (2006: 70) stellt in diesem Sinne positivistischen Agenden, die Eigensinn und Subjektivität als Bedrohung für Qualität, Validität und Genauigkeit ansehen, solche Ansätze gegenüber, die in sozialkonstruktivistischer Sicht Daten verstehen als gemeinsam geschaffenes Produkt. Interaktionale Ziele und Datenerhebung erschienen dabei nicht mehr streng getrennt (ebd. 72). Dies lässt sich als weiterer Hinweis darauf verstehen, dass es sich bei partizipativer Forschung um einen gemeinsamen Prozess handelt, der nicht durch eine strikte Abfolge von Techniken bestimmbar ist. Folglich könne es keine einzelne beste Methode geben (ebd.: 76), wie auch zahlreiche andere Texte schließen.

Eine weitere Form ist das Gruppeninterview, in englischsprachigen Texten meist *focus group* genannt. Mit Friederike Heinzl lässt sich hier beispielhaft zeigen, dass der Methodengebrauch einem Wandel unterliegt und es damit Faktoren jenseits einer Eignung im Abgleich mit Kompetenzen der Zielgruppe gibt. Diese Kompetenzen erweisen sich so als eher veränderlichen Zuweisungen geschuldet als inhärenten Merkmalen der Forschungssubjekte. Heinzl (2013: 711) bezeichnet Gruppendiskussion als seltene Methode und als einen Grund dafür die "fehlende Diskussionskultur von Kindern". In einem späteren¹⁵ Text (Heinzl 2012: 29) schreibt sie jedoch, die Methode finde zunehmend Verwendung und nutze eine "realitätsnahe Situation unter Gleichaltrigen".

Es müssen aber nicht zwingend Gleichaltrige sein. Pascal/Bertram (2009: 256) nutzten beim Projekt *Children Crossing Borders*, das Unterstützungsbedarf für und Sichtweisen von Zugewanderte(n) ermittelte, Fokusgruppen zur Praxisreflexion in Kitas gemeinsam mit Kindern und Eltern. Sie nutzten Videoimpulse aus dem Einrichtungsalltag "to stimulate a multi-vocal, inter-cultural dialogue."

¹⁵ Die Jahreszahlen der Veröffentlichungen sind den jeweiligen Ausgaben geschuldet. Der eigentliche Entstehungszeitpunkt der ersten Sichtweise liegt vor der zweiten.

Parkinson (2001) stellt Erfahrungen mit dem *Penpal Project* dar, ein Briefkontakt zwischen gerade Schreiben lernenden Kindern und einer höheren Klassenstufe an einer amerikanischen Schule, der mit den Kindern in Form von Gruppendiskussionen evaluiert wurde. Interessanterweise handelt es sich bei Briefkorrespondenz um eine Austauschform, die Freinet besonders befürwortete. Parkinson fasst ihre Erfahrungen in sechs Strategien zusammen (ebd.: 154):

- Vertrauensaufbau
- Kleingruppen (gibt Kindern mehr Kontrolle, stimuliert Austausch)
- vertraute Umgebung (gibt Sicherheit, Raum wurde von Kindern gewählt)
- Aktivitäten statt passiven Befragtwerdens
- Forscher*in bittet Kinder um Unterstützung bei Fragenbearbeitung (gesteht Kindern Expertenrolle zu, mindert Autorität der erwachsenen Person)
- Nutzung von spielbegleitender Konversation (bietet Kontext, vertrauter Aktionsmodus).

Vorteile von Diskussionsgruppen sind die zahlenmäßige Überlegenheit der Kinder gegenüber der forschenden Person, was zu ihrer größeren Sicherheit beitragen kann, die gegenseitige Anregung, der reiche kommunikative Kontext von Aussagen sowie die Vielstimmigkeit.

4. 3. 2 Visuelle und kinästhetische Methoden

Coad (2007: 488) nennt "Art-based techniques" eine Symbolsprache und verweist dabei auf Reggio, wo Kunst als Ausdrucksmittel einen hohen Stellenwert habe. Alderson/Morrow (2011: 52f.) heben die Chancen hervor, die bildliche und aktivitätsorientierte Methoden für Kinder bieten, die nicht die Umgebungssprache sprechen oder Sprach- bzw. Sprechschwierigkeiten haben. Diesen dürfe man nicht aufgrund der Sprachlosigkeit ein Fehlen von Meinungen unterstellen. Bertram/Pascal (2009: 255) verweisen auf Körpersprache und Mimik, die ein Zu"hören" mit allen Sinnen erfordere.

Gelegentlich werden nicht text- oder sprachgebundene Zugänge pauschal unter der Überschrift "kreative Methoden" zusammengefasst, z. B. bei Mukherji/Albon (2018: 317-333). Dies ist ein Hinweis auf die hohe Dominanz des Textes in der Wissenschaftswelt, gegenüber der sich beispielsweise auch die Visuelle Ethnologie mit Forschungsweisen wie dem ethnographischen Film erst durchkämpfen musste.

Da die vorliegende Arbeit, wie mehrfach betont, keine ausführliche Darstellung einzelner Methoden leisten möchte, belasse ich es an dieser Stelle mit dem Vermerk, dass die vielen Sprachen des Kindes ebensoviele methodische Anknüpfungspunkte erfordern, wofür in der Übersicht von Mukherji/Albon (2018) folgende Mittel denkbar sind: Photographie, Film, Zeichnungen, Spiel, Geschichtenerzählen und andere narrative Zugänge sowie den *Mosaic Approach*, der noch gezielt angesprochen wird, aber ebenso seinen Platz hier hätte. Neue Formen oder neue Verwendungsweisen etablierter Methoden machen es unter Umständen nötig, auch neue Analyseweisen zu finden.

4. 3. 3 Ethnographische Zugänge

Über ethnographische Perspektiven in der Sozialen Arbeit ließe sich mühelos eine ganze Arbeit schreiben – und tatsächlich war das auch mein ursprünglicher Plan. Ich muss stattdessen an dieser Stelle eine Reduzierung auf die wesentlichen Beiträge zu Forschungsperspektiven vornehmen: Fremdheitsbegriff und Teilnehmende Beobachtung (im Folgenden als TB abgekürzt). In methodische Zugänge zu Kindheit fügt sich Ethnographie gut ein, denn sie folgt keiner einzelnen festen Methode und ist offen für ungewohnte Kommunikationsweisen der Beteiligten. Ethnographie nimmt die im Bild vom Kind genannte eigene Kinderkultur ernst, denn Ethnologie ist "die Wissenschaft vom kulturell Fremden" (Kohl 2000). Sie fordert, eigene Sichtweisen zu suspendieren, um offen zu sein für das Geschehen im Feld. Somit war sie laut James (2001: 246, 249) entscheidend für neue Bilder vom Kind. Kinder werden als potenziell Fremde gesehen, über die man – als Forschungshaltung – noch nichts weiß und deren Bedeutungswelten sich nur im Miteinander entdecken lassen.

Dieses Miteinander ergibt sich in der TB, bei der sich die forschende Person in die fremde Lebenswelt (hier des Kindes) einbringt, um mit allen Sinnen teil- und wahrzunehmen. Man könnte argumentieren, dass pädagogische Fachkräfte im Kindergarten eine solche Haltung von Berufs wegen haben. Der Perspektiv- und Rollenwechsel von der gleichberechtigt teilhabenden Person, die Teil des Geschehens ist zu beispielsweise der Aufsichtsperson, die Kinder vor Schaden bewahrt oder zur forschenden Person, die das Geschehen einordnet, ist Teil der TB.

Fine/Sandstrom (1988: 36) verkennen das Potential von TB, wenn sie in ihr keinen Sinn für die Forschung mit Kindern unter drei Jahren finden. Sie schließen sich universalistischen Stufenmodellen an, indem sie bedeutsame Gruppenzugehörigkeit erst Dreijährigen zuschreiben. Eine solche wäre zudem gar nicht nötig, um in Interaktion mit dem Kind und seiner Lebenswelt Bedeutungen zu ko-konstruieren. Bedeutungen sind nicht evident, es mag sich auch bei Dreijährigen handeln um eine "frustrating period für study because, by the age of 3 a child may be highly verbal and very active, but it is not always apparent to adults what this talk and activity means." (ebd.: 37) Genau das angesichts der Fremdheit herauszufinden ist aber die Aufgabe von TB, die genau deswegen eine hohe Offenheit und einen hohen Zeitaufwand erfordert. Die langsame Erschließung von Bedeutungen, die sich eben nicht auf eine gemeinsame Sprache oder Kultur stützen kann, ist die Kernaufgabe von TB und Ethnographie insgesamt.

4. 3. 4 Mosaic Approach

Besondere Betonung erfährt die Methodenvielfalt im von Clark und Moss seit 1999 entwickelten *Mosaic Approach*. Die Mosaikmetapher meint hierbei "the bringing together of different pieces or perspectives in order to create an image of children's worlds, both individual and collective." (Clark 2005: 31) Kernmerkmale sind laut Clark (ebd.: 30f.): multimethodisch, partizipativ, reflexiv, anpassbar, fokussiert auf gelebte Erfahrung, integriert in fröhpädagogische Praxis. Als methodische Mosaikteile nennt sie (ebd.: 33): Beobachtung, Interviews mit Kindern und weiteren Beteiligten, Erstellung von Photographien und Büchern, kindgeleitete Raumbegehungen, Repräsentation von Raumerfahrungen als Karten, bildgeleitete Diskussion.

Clark (2010: 118f.) hebt weiter den Beitrag zu Inklusion und Rollenvielfalt hervor (zum Beispiel durch Umgang mit Technik, die bisher mit Erwachsenen assoziiert war). Die erforderliche Forschungshaltung bedeute Ko-Konstruktion statt Extraktion von Bedeutung (ebd.: 120). Es finde ein grundlegendes Umdenken statt (ebd.: 121):

Participatory action research [einer der Kontexte des *Mosaic Approach*] sets out to establish a different relationship with others beyond the immediate research group [statt punktuellen Bericht]. There is an expectation of change, an active engagement with individuals and groups that is part of an on-going cycle of reviewing, discussing and acting upon new insights gained [...].

Eine solche Sicht liefere keine schnellen Ergebnisse (ebensowenig wie Ethnographie, J. N.). Vielmehr handle es sich um "slow knowledge" mit "more rewarding and surprising results" (ebd.: 221).

4. 4 Kurzbemerkung zur Datenauswertung

Wissenschaftliche Verfahren zur Datenauswertung sind oft voraussetzungsreich und erfordern eine entsprechende Ausbildung. Damit ist die Partizipation von Teilnehmenden an diesem Schritt erheblich erschwert. Eine Möglichkeit, Laien einzubeziehen, besteht darin, zusätzliche Methoden zu entwickeln, die durch die Zielgruppe nutzbar sind. Der Kindergartenalltag bietet dazu Anregungen, denn auch hier sind akademische Konzepte oftmals für Praktiker*innen ohne spezialisierte wissenschaftliche Ausbildung und Eltern verständlich gemacht.

Ein Beispiel aus einem explorativ angelegten Projekt bei den CampusKids: Die vorläufige Auswertung von Beobachtungen hatte verschiedene Typen von Reaktionsweisen der bereits seit einiger Zeit die Einrichtung besuchenden Kinder auf neue Kinder, die zur Eingewöhnung kamen, ergeben. In einem Elternnachmittag zum Thema Forschung erhielten die Eltern ein Feedback zum Projekt, dem sie ja zugestimmt hatten, und wurden gebeten, sich an einer weiteren Auswertung und Interpretation zu beteiligen. Hierzu wurde eine vielen vertraute Veranschaulichung von Befindlichkeiten der am Eingewöhnungsprozess Beteiligten (bisher beschränkt auf Eingewöhnungskind, Eltern, Fachkraft) genutzt: die hypothetischen Fragen beispielsweise des Kindes an Eltern und Fachkraft. Die im Rahmen des Berliner Eingewöhnungsmodells nach INFANS entwickelten Fragen gestehen den Beteiligten Ängste und Unsicherheiten zu und konkretisieren mögliche Befindlichkeiten im Übergangsprozess. Das Beziehungsdreieck wurden um die Position der bereits eingewöhnten Kinder erweitert und die Eltern gebeten, mögliche Fragen eines – oder speziell ihres – Kindes an die anderen Kinder und umgekehrt zu notieren. Damit war allerdings die Analyse bereits vorgegeben, so dass noch andere Schritte für eine partizipative Auswertung zu überlegen sind.

5. Forschungsethik

Die ethische Diskussion mag auf den ersten Blick im Widerspruch stehen zu Positionen, die Expertentum, Kompetenz, Aktivität u. ä. von Kindern betonen. In der Debatte um Forschungsethik ergänzt sich das Bild vom Kind um dessen besondere Schutzbedürftigkeit und um Verantwortlichkeiten von Erwachsenen für dessen Wohlbefinden. So wird bei allen Ermächtigungsbestrebungen und aller Ressourcenorientierung deutlich, dass der Forschungsprozess Situationen mit sich bringt, für die Erwachsene Verantwortung übernehmen müssen, bis hin zur Entscheidung, dass die Teilnahme einem Kind mehr schaden als nutzen würde. Diese Mehrfachpositionierung ist durch das bereits besprochene Zusammenwirken von Artikeln (etwa Kindeswille und "Best Interest") auch in der KRK verankert und weist darauf hin, dass wir uns mit einer Vielfalt an Rollen und Beziehungen auseinanderzusetzen haben, anstatt etwa stur beispielsweise in einer "Least Adult"-Rolle (Mandell 1988) zu verharren (was allein schon deswegen nicht funktionierte, da man nun einmal forscht). Im Falle der Forschung im Kindergarten besteht unausweichlich der Kontext einer Institution, deren Aufgabe es ja gerade ist, Kindheit (mit) zu gestalten, Kinder zu erziehen und zu bilden. Oder weniger wohlwollend ausgedrückt: Kindergärten sind Institutionen, die Kinder regulieren und Kindheit in gewünschte Formen bringen – daran führt kein Weg vorbei, egal wie kindzentriert wir uns geben.

Macht ist also nicht wegzudenken und kann auch, wie erläutert, nicht einfach abgegeben oder umverteilt werden. Da Machtbegriffe, ein zentrales Thema der Ethik in der Forschung mit Kindern, an jener Stelle bereits behandelt wurden, konzentriert sich der folgende Ausschnitt aus einer Vielzahl von ethischen Debatten auf zwei weitere Themenkomplexe, die in den einschlägigen Texten besonders häufig reflektiert werden: Zustimmung und Ethik-Codices.

5. 1 Zustimmung: freiwillig, informiert, fortlaufend

In der englischsprachigen Literatur finden die beiden Ausdrücke *assent* und *consent* Anwendung (Mayne/Howitt/Rennie 2016: 676), was sich grob mit dem deutschen Begriffspaar Zustimmung und Einwilligung vergleichen lässt. Der jeweils zweite Ausdruck ist dabei stärker und impliziert ein höheres Verständnis dafür, was die Teilnahme bedeutet.

Sie verstehen Zustimmung als fortlaufenden Prozess (ebd.): "Obviously, the agreement to participate needs to be ongoing throughout the child's involvement [...]". Die Informationsformen seien dem Kontext anzupassen (ebd.: 678), Reaktionsweisen der potenziellen Teilnehmenden seien "dependent on culture, context, and their perception of free choice" (ebd.: 679). Im Einzelfall müsse auch entschieden werden, dass ggf. eine Teilnahme nicht förderlich ist: "not all research will be appropriate for children's active participation." (ebd.)

Tymchuk (1992: 134) sieht *assent* durch Kinder als möglich, *consent* müsse jedoch von den Eltern kommen. Dabei seien aber Altersbeschränkungen zu hinterfragen, auch junge Kinder im Alter von 3-5 seien in der Lage, Entscheidungen treffen, während gänzlich rationale Entscheidungen häufig erst 14-Jährigen zugestanden würden. Die Kompetenz

sei weniger eine Frage des Alters, als vielmehr der Übung (ebd.: 138). Dies spricht wieder für das Erlernen einer Partizipationskompetenz von Geburt an.

Dem widersprechen O'Reilly/Ronzoni/Dogra (2013: 117), die für unter vier Jährige kategorisch feststellen: "Children in this age group are unable to consent or possibly even assent." Sie betonen die Wichtigkeit der Aufmerksamkeit für Stress- oder Rückzugssignale der Kinder, ohne diese in Formen von *assent* bzw. deren Ablehnung einzuordnen. Bemerkenswert ist hierbei, dass die Autor*innen Hintergründe in Psychologie und Psychiatrie haben. In Veröffentlichungen aus dieser Richtung wird oft stärker von Altersgruppen mit klaren Profilen ausgegangen, anstatt Kompetenzen wie Grenzen als sozialen Aushandlungsprozess zu begreifen, der multiforme biologische Faktoren ergänzt.

Als eine Methode für die Information von Kindern beschreiben Mayne/Howitt/Rennie (2016: 679-684) ihren "Storybook approach" der einen Austausch über dialogisches Vorlesen ermöglichte und den Kindern Zeit ließ, die Informationen zu verarbeiten und mit anderen zu besprechen. Sie konnten die erklärende Geschichte etwa mit nach Hause nehmen. Wie bei den Methoden zur Datenerhebung sind also auch hier viele Formen denkbar, um Kindern die notwendigen Informationen in für sie verständlicher Weise zukommen zu lassen. Sie müssen dabei nicht auf jede mögliche Auswirkung der Forschung hingewiesen werden, wichtig ist, dass sie verstehen, was ihre Teilnahme unmittelbar beinhaltet und dass sie jederzeit ihre Teilnahme beenden dürfen, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen.

Te One (2011: 89) schreibt ebenfalls Kindern eher *assent* zu und den Eltern einen weiteren Blick im Sinne von *consent*. Die kindliche Zustimmung dabei als situativen Prozess zu verstehen, sei wichtiger als ein Formular. Die Zustimmung müsse Raum bekommen und auch persönliche Fragen an die forschende Person zulassen.

5. 2 Ethik-Codices vs. in-situ-Ethik

Eine Ergänzung zu den bewusst breit gehaltenen Bestimmungen der KRK stellen Ethikrichtlinien einzelner Verbände oder Institute dar, z. B. Bertram et al. 2015. Diese können spezifischer auf fachinterne Diskussionen eingehen, doch auch sie können nicht jede Eventualität abdecken, wie Kortesuoma/Hentinen/Nikkonen (2003: 437) verdeutlichen: "Regulations and codes do not necessarily cover all circumstances and they do not give a formula to make mature ethical decisions, but they address they key issues [...]".

Alderson (2004: 102) überschreibt das Spannungsfeld aus schablonenhafter Übernahme und tiefer Auseinandersetzung mit "Using ethical guidelines and committees – ticking a box or soul searching?". Richtlinien ermöglichten einen Standard und erhöhten das Bewusstsein, sie ersetzen aber nicht die kritische Reflexion (ebd.).

Beazley (2009: 372) stellen der "commonplace ethics of university ethics committees" die Realitäten im Feld gegenüber (373: "real and messy world"), die insbesondere in fremden kulturellen Kontexten zu Dilemmata führten, für die es keine Patentrezepte gebe. Auch sie erkennen einen Wert formaler Vorgaben an, betonen aber die Situationalität ethischer Entscheidungen (374).

Hill (2005: 78) empfiehlt eine Kombination aus Checklisten und persönlicher Haltung. Vorgaben müssten eine Bandbreite von Situationen abdecken und tendierten dazu, ein normatives Bild von Kindern zu zeichnen.

Aus diesen beispielhaften Positionierungen lässt sich das Fazit ziehen, dass ein grundlegendes Bewusstsein für ethische Problemfelder durch Codices gefördert wird. Diese können aber nicht jedes Dilemma im Feld abbilden: "Resolving a dilemma is not mechanistic" (Lindsay 2000: 18). In der "real and messy world" kommt eine pragmatische, situationale Ethik zum Tragen, die sich besser als Aushandlungsprozess verstehen lässt. Hierfür sind wiederum ethnographische Denkweisen besonders nützlich, da sie sich explizit mit fremden Wertesystemen und Lebensrealitäten auseinandersetzen.

6. Plädoyer für partizipative Forschung mit Kindergartenkindern – aber nicht als Muss!

Deutlich geworden ist ein Verständnis von partizipativer Forschung mit Kindern, das darin kein lediglich punktuell Geschehen sieht. Vielmehr stellen sich im Rahmen der Kindertagesbetreuung essenzielle Fragen auf mehreren Organisationsebenen, vom Träger über die Einrichtungskonzeption bis hin zum unmittelbaren Dialog zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft. Es eröffnet sich die Chance zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Bild vom Kind, Kinderrechten, Forschungsbegriffen, dem ethischen Umgang miteinander, Rollenverständnissen, eigener Biographie und vielem mehr.

Ein offenes Forschungsverständnis, bei dem beispielsweise die Fragestellungen von Kindern ausgehen können, bedeutet einen anderen, unvorhersehbareren Prozess als ein streng wissenschaftliches Vorgehen. Unter anderem stellt sich hier die Frage, ob die Partizipation von Kindern bei der Datenerhebung die wissenschaftliche Güte einschränkt. Man könnte stattdessen auch fragen, wie man etwas über Kinder erfahren könne, ohne sie einzubeziehen – im Sinne einer partizipativen Öffnung des Prozesses, bei der "den Kindern eine Stimme geben" eben nicht bloßes Lippenbekenntnis bleibt, sondern kritische Praxis wird.

Der naiven Vorstellung von der Stimme oder Perspektive des Kindes, die man nur wahrnehmen müsse, wurden Macht- und Identitätsbegriffe entgegengesetzt, die sich gut in einen Kindergartenalltag einfügen, in dem Haltungen und Praktiken wie dialogische Aushandlung, Ko-Konstruktion, forschende Grundhaltung und Demokratie gelebt werden. Im Kindergarten mag also ein entsprechendes Forschungsverständnis gut praktikabel sein, wo etwa wie bei den CampusKids ein fortlaufender Theorie-Praxis-Kreislauf angestrebt wird und Präsentationen nach außen hin sich vorrangig auf den Austausch mit anderen Kindergärten oder mit einem kleinen Spezialist*innenkreis beziehen.

Ob die Unwägbarkeiten eines neuen Forschungsverständnisses dagegen für andere Einrichtungen, etwa spezialisierte Forschungsinstitute, umsetzbar ist, die unter ganz anderen Zwängen stehen, ist eine offene Frage geblieben. Darf es mit der KRK nur noch

eine Vorgehensweise geben, die ganz neue Herausforderungen mit sich bringt – wobei die KRK nun keinesfalls ganz neu ist und sich diese Frage nicht erst jetzt stellen dürfte? Was ist beispielsweise mit den entwicklungspsychologischen Experimenten¹⁶, die ja nicht unwesentlich zu neuen Bildern vom Kind beigetragen haben, aber oft gerade voraussetzen, dass die Teilnehmenden möglichst wenig Information bekommen?

Die KRK ist unmissverständlich und sollte Zweifel an ihrer Tragweite durch eine Vielzahl an Kommentaren, Verdeutlichungen und Handreichungen ausgeräumt haben. Dennoch machen Berichte der UN-Kommission sowie von Einrichtungen in den einzelnen Ländern durchgeführte Evaluationen immer wieder deutlich, wie viel Handlungsbedarf noch immer bei der Umsetzung besteht. Gleichzeitig warnen Kritiken von Cooke/Kothari (2001) und Gallagher (2008) vor einem pauschalen Einsatz partizipativer Methoden. Soll dieser Forschungsstil bedeutsame Ergebnisse erbringen und zu einer nicht nur punktuellen Ermächtigung der Teilnehmenden beitragen, darf er nicht zum Selbstzweck oder Pflichtprogramm werden. Vielmehr muss im Einzelfall entschieden werden, ob ein bestimmtes Vorgehen einen wesentlichen Beitrag zur Fragestellung liefert und ob die Partizipation für die Teilnehmenden einen Gewinn darstellt. Es widerspricht der KRK nicht, nach sorgfältiger Abwägung weniger umfangreiche Formen der Beteiligung zu wählen oder im besten Interesse des Kindes eine aktive Teilnahme auszuschließen.

Bei der Gesamteinschätzung lassen sich die Erfahrungen hinzuziehen, die in anderen Feldern mit partizipativer Forschung gemacht werden. Hervorzuheben ist hierbei erneut die rege Diskussion im Bereich der Rehabilitation und Versorgung. Nicht alles ist übertragbar, doch ähneln sich manche Grundfragen sehr. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention liegt ebenfalls ein rechtlicher Rahmen vor, dessen konkrete Umsetzung gleichsam kontrovers bleibt. Aus diesem Feld heraus nennt Farin (2017: 183f.) folgende Chancen, aber auch Gefahren partizipativer Forschung:

- Anregung zu neuen Forschungsfragen und -themen
- zusätzliche Perspektive
- Abstimmung von Methoden auf Zielgruppe
- Beitrag zu verständlichen Formulierungen
- Anerkennung der Teilnehmenden als Experten für ihr Leben
- praxisnähere Ergebnisse
- sensiblerer, menschlicherer Umgang miteinander
- Einschränkung von Freiheit der Wissenschaft, evtl. Qualitätsverlust
- Diversität der Beteiligten kann Umsetzung erschweren, auch durch unterschiedliche Beteiligungserwartungen

¹⁶ Wenn immer wieder das neue Bild vom Kind mit großer Vehemenz von Entwicklungsdenken abgegrenzt wird, bezieht sich das auf Ansätze vor allem in der Psychologie, die einen Universalismus beinhalten, also Entwicklungsschritte als für jedes Kind gültig postulieren und oft Kinder in einem Status als sich entwickelnd, als erst noch Werdende sehen. Dies muss nicht auf jede Art von Entwicklungspsychologie zutreffen, so dass eine pauschale Verurteilung als problematisch anzusehen ist.

-das pauschale Verlangen einer partizipativen Ausrichtung durch Förderer oder Auftraggeber kann zu einer inhaltsleeren Umsetzung *pro forma* führen [das wären die nichtpartizipativen Formen bei Hart wie der *Tokenismus*]

Ich schließe das Fazit ab mit der Überlegung, welche Ansatzpunkte eine konkrete Einrichtung, die CampusKids Merseburg, für partizipative Forschung bietet. Die Erörterung wird dort einfließen in den entstehenden Konzeptionsteil Forschung.

7. Anwendung auf die "Forschungskita CampusKids"

In die folgenden Praxisempfehlungen fließen auch meine Erfahrungen mit einem bereits erwähnten, explorativen Forschungsprojekt bei den CampusKids ein, das nach Umgangsweisen der schon länger die Einrichtung besuchenden Kinder mit der Eingewöhnung neuer Kinder fragte. Die Ergebnisse werden an anderer Stelle vorgestellt¹⁷.

7.1 Verflechtung mit dem Konzept für Beobachtung und Dokumentation

Diese Arbeit plädierte für einen breiten Forschungsbegriff, der in der frühpädagogischen Praxis mit einem offenen Blick für Lern- und Forschungsstrategien von Kindern einhergeht und forschendes Vorgehen nicht auf Universitäten und Institute beschränkt. Praxisforschung ist ein Beispiel für Projekte, die auch außerhalb eines streng akademischen Rahmens von den Praktiker*innen selbst durchgeführt werden können.

Die Forschungskita CampusKids versteht sich als lernende Organisation, die im Miteinander ständig im Wandel ist. Kinder und Eltern treffen hier nicht auf eine feststehende Struktur, sondern auf Mitarbeitende, die von und mit ihnen lernen möchten. Das Vorliegen einer umfangreichen Konzeption (in Arbeit) bedeutet nicht, dass keine Veränderlichkeit gegeben wäre. Vielmehr wird sie unter Einbezug aller Betroffenen geprüft und weiterentwickelt, wie es auch das sachsen-anhaltische Bildungsprogramm vorschreibt. Die derzeit in der Endphase befindliche Konzeption enthält Anknüpfungspunkte für partizipative Forschung, etwa im Bild von Kind. Insbesondere der Teil zu Beobachtung und Dokumentation bietet dialogische und partizipative Momente, in denen Kinder sich als aktiv Lernende erfahren können.

Te One (2011: 86f.) hebt den Gesamtkontext hervor, in ihrem Fall das nationale neuseeländische Curriculum. Ein wichtiger Inhalt darin sei die Partizipation von Kindern, zu der weniger bestimmte Techniken beitragen, sondern vielmehr das kulturelle Klima

¹⁷ Vor allem entwickelte ich aufgrund von teilnehmender Beobachtung ein Verständnis von Eingewöhnung als Herausforderung für alle Beteiligten, wobei den bereits eingewöhnten Kinder in bisherigen Ansätzen wie dem verbreiteten Berliner Eingewöhnungsmodell kein eigener Stellenwert zugestanden wird. Das Beziehungsdreieck Erzieher*in – Kind – Eltern ist demnach zum Viereck zu erweitern, da die bereits die Einrichtung besuchenden Kinder zum einen ebenfalls mit einem Infragestellen der gewohnten Ordnung konfrontiert sind, andererseits ihre Neugier für das neue Kind und seine Eltern auch eine Ressource sein können.

im Kindergarten (ebd.: 90). Carr/Jones/Lee (2005) besprechen ebenfalls die partizipativen Potentiale, die im Curriculum *Te Whāriki* stecken. Es beinhaltet einen besonderen Zugang zu fröhlicher Beobachtung und Dokumentation, der nichts mit *assessment* im üblichen Sinne von "normalisation, classification and categorisation" (ebd.: 129) zu tun hat, sondern ressourcenorientiert das Lernen beschreibt und mit den Kindern kommuniziert. Als Bildungs- und Lerngeschichten (Leu u. a. 2015) hat dieses Verfahren der *Learning Stories* Eingang in die deutsche Praxis gefunden und kommt auch bei den CampusKids zum Einsatz. Es handelt sich um weit mehr als eine Technik und geht mit einer partizipativen Grundhaltung einher, bei der die Kinder ihre Dokumentation aktiv mitgestalten. Eine Aufgabe ist es, geeignete Formen schon für jüngste Kinder zu finden. Impulse für die hiesige Praxis liefert auch der neuseeländische multikulturelle Kontext, der die Vielfalt von Kindern und von Konzepten über Kinder anerkennt und jedes Kind sowohl in seiner Individualität, als auch in seinen Gruppen- wie kulturellen Bezügen ernstnimmt. Der Maori-Begriff *Te Whāriki* drückt das aus, er meint eine geflochtene Matte, an der alle mitarbeiten, die keinem vorgefertigten Muster folgt und auf der alle Platz haben. Das erinnert an die Mosaik-Metapher von Clark und Moss.

Auch mit ihrem konzeptionell verankerten Forschungsbegriff trägt CampusKids zu Partizipation bei. Forschung und Lernen wird allen dort arbeitenden und lebenden Menschen zugestanden sowie der Einrichtung selbst. Das Bild eines kontinuierlichen Theorie-Praxis-Austauschs verdeutlicht die Relevanz von Forschung. Es entstehen beispielsweise aus der Praxis heraus Fragen, die sowohl von Kindern, als auch Eltern und pädagogischen Fachkräften gestellt werden können, denen dann mit einem Forschungsprojekt nachgegangen wird, was wiederum die Praxis verändert und neue Fragen entstehen lässt. Im Austausch mit Kooperationskitas erhält dieses Vorgehen einen weiteren Rahmen und die Bedeutung über die einzelne Einrichtung hinaus wird ermittelt.

Abschließend gibt die vorliegende Arbeit einige Reflexionsanstöße und Empfehlungen für die CampusKids, in Form eines Plädoyers an die Fachkräfte. Die Überlegungen in dieser Arbeit werden darüber hinaus Eingang finden in die Konzeption.

7. 2 Reflexionsanregungen für Forschungen bei den CampusKids

Prozesshaftigkeit

Betrachte Forschung in allen Schritten als Prozess! Sei so offen und vielseitig wie Kinder, mit denen und für die Du forschen darfst. Der Forschungsprozess hält viele Unwägbarkeiten bereit, auf die Du unmöglich alle vorbereitet sein kannst. Gerade Kinder verhalten sich oft auf unerwartete Weise, deshalb halte Deinen Plan flexibel. Die Freiwilligkeit der Teilnahme an Deiner Forschung bedeutet auch, dass Teilnehmende jederzeit aussteigen dürfen. Wenn alle Stricke reißen: Kompromittiere lieber Deine Methoden als die Teilnehmenden, ansonsten werden ohnehin Deine Ergebnisse und Deine ganze Forschung fragwürdig.

Nutze die Prozesshaftigkeit als Chance, ausgewählte Schritte (oder jeden!) mit den Beteiligten dialogisch zu gestalten. Ihr könnt gemeinsam eine Fragestellung finden oder

schärfen, Methoden auswählen (oder erfinden!), Daten sammeln, auswerten und weiterverwenden. Frage Dich dabei stets, wie die Beteiligten davon profitieren.

Zustimmung

Suche kontinuierlich die informierte Zustimmung der Beteiligten! Überlege, wer alles auf welche geeignete Weise über Deine Forschung zu informieren und wessen Zustimmung einzuholen ist. Denke daran, dass eine anfängliche Zustimmung – insbesondere eine mündliche durch Kinder – nur für die Situation gilt, nicht aber für jede weitere. Weise die Kinder wiederholt auf die Freiwilligkeit hin und achte sensibel auf nonverbale Zeichen von Ablehnung oder Unwohlsein. Suche ggf. die Perspektive von Menschen, die das Kind und seine Ausdrucksformen besser kennen als Du. Frage Dich, aus welchen Gründen Kinder zustimmen und wirke Einflüssen entgegen, welche die Freiwilligkeit der Entscheidung hemmen – z. B. könnte das Kind negative Folgen durch seine Ablehnung befürchten.

Wäge ab, ob ein Kind, das kein Interesse an einer Teilnahme zeigt, tatsächlich nicht partizipieren möchte, oder ob es andere Informationsweisen/-inhalte benötigt, um eine Entscheidung treffen zu können. Unterstelle dabei keinem Kind Inkompetenz, sondern finde Formen, jedes Kind anzusprechen.

Rückmeldung

Berichte Kindern und Eltern zeitnah, welche konkreten Ergebnisse und Auswirkungen ihre Teilnahme hatte. Erkläre auch, warum bestimmte erhoffte Effekte NICHT eingetreten sind. Partizipation soll sich nicht auf das Befragen von Kindern beschränken, vielmehr muss ihre Meinung im Sinne der KRK Gewicht bekommen.

Partizipationsbildung

Beteiligungsfähigkeit, etwa Meinungsbildung und -äußerungen, von Kindern ist eine pädagogische Querschnittsaufgabe und ist nicht plötzlich da, bloß weil Du bestimmte Methoden einsetzt. Kinder, die nie die Erfahrung gemacht haben, dass ihre Meinung gehört und ernstgenommen wird, werden sich nicht ohne weiteres an einer Forschung beteiligen können. Ebenso werden sie ihr eigenes forschendes Tun nicht reflektieren können, wenn es nie wertgeschätzt und als große Leistung mit ihnen besprochen wurde. Partizipation von Kindern ist eine Gesamtaufgabe, die nicht nur isoliert im Rahmen einer Forschung stattfinden soll. Die Bildungs- und Lerngeschichten bieten zahlreiche Anlässe.

Umgang mit externen Forschenden

Wenn es zu Forschungsanfragen von außerhalb der Einrichtung kommt, verweise auf die relevanten Teile der Konzeption und erfrage, wie Kinder als Forschungssubjekte berücksichtigt werden. Fordere ein aktives Mitspracherecht ein und setze Dich für das Wohlbefinden jedes Kindes ein, wenn Forschende Signale und Ausdrucksformen missdeuten.

Reflexion

Nutze die Erfahrungen, die andere auf ihrem Weg zur partizipativen Forschung gemacht haben. Ziehe beispielsweise die Fragen in Nentwig-Gesemann/Großmaß (2017) heran (Anhang II).

Literaturverzeichnis

Åkerström, Jeanette/Aytar, Osman/Brunnberg, Elinor

2015 Intra- and Inter-generational Perspectives on Youth Participation in Sweden: A Study with Young People as Research Partners. *Children & Society* 29: 134-145.

Alderson, Priscilla

2001 Research by children. *International Journal of Social Research Methodology* 4 (2): 139-153.

2004 Ethics. In: Fraser, Sandy u. a. (Hrsg.): Doing Research with Children and Young People. London u. a.: Sage, S. 97-112.

Alderson, Priscilla/Morrow, Virginia

2011 The Ethics of Research with Children and Young People (Second Edition). London u. a.: Sage.

Altmann, Carolin Magdalena/Kallies-Bothmann, Johanna/Kitzinger, Marie Sophie

2018 Kinder als Forschende. In: Steinhäuser, Martin/Øystese, Rune (Hrsg.): Godly Play – European Perspectives on Practice and Research. Gott im Spiel – Europäische Perspektiven auf Praxis und Forschung. Münster, New York: Waxmann, S. 161-174.

Ansari, Salman

2013 "Haus der kleinen Forscher" als Irrweg: Im freien Spiel die Welt begreifen. Online unter: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/haus-der-kleinen-forscher-als-irrweg-im-freien-spiel-die-welt-begreifen/8741310.html> (geprüft am 22. 2. 2019)

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.)

2012 Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung (5., erweiterte Auflage). Berlin: Cornelsen

Beazley, Harriot/Bessell, Sharon/Ennew, Judith/Waterson, Roxana

2009 The right to be properly researched: research with children in a messy, real world. *Children's Geographies* 7 (4): 365-378.

Beresford, Bryony

1997 Personal Accounts: Involving Disabled Children in Research. Norwich: Social Policy Research Unit.

Bergström, Kerstin/Jonsson, Lena/Shanahan, Helena

2010 Children as co-researchers voicing their preferences in foods and eating: methodological reflections. *International Journal of Consumer Studies* 34: 183-189.

Bertram, Tony/Formosinho, Julia/Gray, Collette/Pascal, Chris/Whalley, Margy

2015 EECERA Ethical Code for Early Childhood Researchers (Revised Version 1.2).
Online unter: <http://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf> (geprüft am 21. 3. 2019)

Bradbury-Jones, Caroline

2014 Children as Co-researchers: The Need for Protection. Edinburgh, London: Dunedin.

Bradbury-Jones, Caroline/Taylor, Julie

2015 Engaging with children as co-researchers: challenges, counter-challenges and solutions. *International Journal of Social Research Methodology* 18 (2): 161-173.

Brooker, Liz

2001 Interviewing children. In: Naughton, Glenda Mac/Rolfe, Sharne A./Siraj-Blatchford, Iram (Hrsg.): Doing early childhood research – International perspectives on theory and practice. Crows Nest: Allen & Unwin, S. 162-177.

Carr, Margaret/Jones, Carolyn/Lee, Wendy

2005 Beyond listening: Can assessment practice play a role? In: Clark, Alison/Kjørholt, Anne Trine/Moss, Peter (Hrsg.): Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services. Bristol: The Policy Press, S. 129-150.

Christensen, Pia/Prout, Alan

2005 Anthropological and sociological perspectives on the study of children. In: Greene, Sheila/Hogan, Diane (Hrsg.): Researching Children's Experience: Methods and Approaches. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, S. 44-60.

Clark, Alison

2005 Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In: Clark, Alison/Kjørholt, Anne Trine/Moss, Peter (Hrsg.): Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services. Bristol: The Policy Press, S. 29-49.

2010 Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. *American Journal of Community Psychology* 46: 115- 123.

Coad, Jane

2007 Using art-based techniques in engaging children and young people in health care consultations and/or research. *Journal of Research in Nursing* 12 (5): 487-497.

Cooke, Bill/Kothari, Uma

2001 The Case for Participation as Tyranny. In: Cooke, Bill/Kothari, Uma (Hrsg.): Participation – The New Tyranny? London, New York: Zed Books, S. 1-15.

Dockett, Sue/Einarsdóttir, Jóhanna/Perry, Bob

2011 Balancing methodologies and methods in researching with young children. *In:* Harcourt, Deborah/Perry, Bob/Waller, Tim (Hrsg.): *Researching Young Children's Perspectives*. London, New York: Routledge, S. 68-81.

Dreier, Annette

2010 Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnungen mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia (6., neu gestaltete Auflage). Berlin, Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.

Eschenbroich, Donata

2005 Weltwunder: Kinder als Naturforscher. München: Kunstmann.

Evans, Pauline/Fuller, Mary

1996 'Hello. Who Am I Speaking to?' Communicating with Pre-school Children in Educational Research Settings. *Early Years* 17 (1): 17-20.

Farin, Erik

2017 Partizipative Versorgungsforschung. *In:* Pfaff, Holger/Neugebauer, Edmund A. M./Glaeske, Gerd/Schrappé, Matthias (Hrsg.): *Lehrbuch Versorgungsforschung: Systematik – Methodik – Anwendung* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Stuttgart: Schattauer, S. 182-186.

Fine, Gary Alan/Sandstrom, Kent L.

1988 *Knowing Children: Participant Observation with Minors* (= *Qualitative Research Methods*, Volume 15). Newbury Park u. a.: Sage.

Freeman, Melissa/Mathison, Sandra

2009 *Researching Children's Experiences*. New York, London: The Guilford Press.

Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje

2013 Interviewformen und Interviewpraxis. *In:* Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4., durchgesehene Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 437-455.

Fthenakis, Wassilios

2013 Auf Spurensuche. *Didacta Magazin* 1: 42-48.

Fuhs, Burkhard

2012 Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. *In:* Heinzel, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (2., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 80-103.

Gallagher, Michael

2008 'Power is not an evil': rethinking power in participatory methods. *Children's Geographies* 6 (2): 137-150.

Glänzel, Hartmut

1995 Das Wort geben. *In:* Dietrich, Ingrid (Hrsg.): *Handbuch Freinet-Pädagogik – Eine praxisbezogene Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 31-45.

Gopnik, Alison

2009 The Philosophical Baby. New York: Picador.

Gopnik, Alison/Meltzoff, Andrew N./Kuhl, Patricia K.

2001 The Scientist in the Crib. New York u. a.: Harper.

Graue, M. Elizabeth/Walsh, Daniel J.

1995 Children in Context: Interpreting the Here and Now of Children's Lives. In: Hatch, J. Amos (Hrsg.): Qualitative Research in Early Childhood Settings. Westport, London: Praeger, S. 135-154.

Greene, Sheila/Hill, Malcolm

2005 Researching children's experience: methods and methodological issues. In: Greene, Sheila/Hogan, Diane (Hrsg.): Researching Children's Experience: Methods and Approaches. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, S. 1-21.

Grover, Sonja

2004 Why won't they listen to us? On giving power and voice to children participating in social research. *Childhood* 11 (1): 81-93.

Gullestad, Marianne

1992 Gibt es eine eigene Kinderkultur? Gedanken über die aktive Teilhabe des Kindes an der Gesellschaft. In: Seidenfaden, Fritz/Körner, Annegret (Hrsg.): Auf der Suche nach der Perspektive des Kindes – Beiträge aus dem Norwegischen Zentrum zur Erforschung der Kindheit (= Studien zum Bildungswesen Nord- und Westeuropas, Band 10). Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung, S. 3-24.

Hagstedt, Herbert

1997 Freinet-Pädagogik heute und morgen. In: Hagstedt, Herbert (Hrsg.): Freinet-Pädagogik heute – Beiträge zum Internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kassel. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 15-24.

Hart, Roger A.

1992 Children's Participation – from Tokenism to Citizenship (= Innocenti Essays, No. 4). Florenz: UNICEF International Child Development Centre, Spedale degli Innocenti.

2008 Stepping Back from 'The Ladder': Reflections on a Model of Participatory Work with Children. In: Reid, Alan/Jensen, Bjarne Bruun/Nikel, Jutta/Simovska, Venka (Hrsg.): Participation and Learning. Dordrecht: Springer, S. 19-31.

Heinzel, Friederike

2003 Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (Studienausgabe). Weinheim, München: Juventa, S. 396-413.

2012 Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (2., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 22-35.

2013 Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (4., durchgesehene Auflage). Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 707-721.

Henneberg, Rosy/Klein, Lothar/Vogt, Herbert

2008 Freinetpädagogik in der Kita – Selbstbestimmtes Lernen im Alltag. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Hill, Malcolm

2005 Ethical considerations in researching children's experiences. In: Greene, Sheila/Hogan, Diane (Hrsg.): Researching Children's Experience: Methods and Approaches. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, S. 61-86.

2006 Children's voices on ways of having a voice. Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood* 13 (1): 69-89.

Holt, Louise

2004 The 'Voices' of Children: De-centring Empowering Research Relations. *Children's Geographies* 2 (1): 13-27.

Honig, Michael-Sebastian

1996 Normative Implikationen der Kindheitsforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 16 (1): 9-25.

2009a Wohin geht die Kindheitsforschung? Vorwort des Herausgebers. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit – Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 7-15.

2009b Das Kind der Kindheitsforschung. Gegenstandskonstitution in den *childhood studies*. In: Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.): Ordnungen der Kindheit – Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung. Weinheim, München: Juventa, S. 25-51.

James, Allison

2001 Ethnography in the Study of Children and Childhood. In: Atkinson, Paul u. a. (Hrsg.): Handbook of Ethnography. London u. a.: Sage, S. 246-257.

2007 Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist* 109 (2): 261-272.

James, Allison/Prout, Alan

1997 Introduction. In: James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood (Second Edition). London, Washington: Falmer, S. 1-6.

Jones, Adele

2004 Involving Children and Young People as Researchers. In: Fraser, Sandy/Lewis, Vicky/Ding, Sharon/Kellett, Mary/Robinson, Chris (Hrsg.): Doing Research with Children and Young People. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, S. 113-130.

Kelle, Helga

2013 Normierung und Normalisierung der Kindheit. Zur (Un)Unterscheidbarkeit und Bestimmung der Begriffe. *In*: Kelle, Helga/Mierendorff, Johanna (Hrsg.): Normierung und Normalisierung der Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 15-37.

Kellett, Mary

2010 Small Shoes, Big Steps! Empowering Children as Active Researchers. *American Journal of Community Psychology* 46: 195-203.

Kellett, Mary/Forrest, Ruth/Dent, Naomi/Ward, Simon

2004 'Just Teach Us the Skills Please, We'll Do the Rest': Empowering Ten-Year-Olds as Active Researchers. *Children & Society* 18: 329-343.

Kellett, Mary/Robinson, Chris/Burr, Rachel

2004 Images of Childhood. *In*: Fraser, Sandy/Lewis, Vicky/Ding, Sharon/Kellett, Mary/Robinson, Chris (Hrsg.): Doing Research with Children and Young People. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, S. 27-42.

Kirby, Perpetua

1999 Involving Young Researchers: How to Enable Young People to Design and Conduct Research. York: Joseph Rowntree Foundation.

Klein, Lothar/Vogt, Herbert

1998 Freinet-Pädagogik im Kindergarten – Entdeckendes Lernen oder "Vom Hunger nach Leben". Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.

Knauf, Helen

2008 Sind Kinder Forscher? Eine Idee auf dem Prüfstand. *klein&groß* 06: 42-45.

Kohl, Karl-Heinz

2000 Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden (2., erweiterte Auflage). München: Beck.

Komulainen, Sirkka

2007 The Ambiguity of the Child's 'Voice' in Social Research in Social Research. *Childhood* 14 (1): 11-28.

Kortelainen, Riitta-Liisa/Hentinen, Maija/Nikkonen, Merja

2003 Conducting a qualitative child interview: methodological considerations. *Journal of Advanced Nursing* 42 (5): 434-441.

Krüger, Heinz-Hermann

2006 Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 1-2006: 91-115.

Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (Hrsg.)

2010 Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (3. Auflage). Berlin: Cornelsen Scriptor.

Leu, Hans Rudolf u. a.

2015 Bildungs- und Lerngeschichten - Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen (6. Auflage). Weimar/Berlin: verlag das netz.

Lewis, Vicky/Kellett, Mary/Robinson,Chris/Fraser, Sandy/Ding, Sharon (Hrsg.)

2004 The Reality of Research with Children and Young People. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage in association with The Open University.

Lindsay, Geoff

2000 Researching children's perspectives: ethical issues. In: Lewis, Ann/Lindsay, Geoff (Hrsg.): Researching Children's Perspectives. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, S. 3-20.

Mandell, Nancy

1988 The least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography* 16 (4): 433-467.

Mayne, Fiona/Howitt, Christine

2014 Reporting of ethics in early childhood journals: A meta-analysis of 10 journals from 2009 to 2012. *Australasian Journal of Early Childhood* 39 (2): 71-79.

2015 How far have we come in respecting young children in our research? A meta-analysis of reported early childhood research practice from 2009 to 2012. *Australasian Journal of Early Childhood* 40 (4): 30-38.

Mayne, Fiona/Howitt, Christine/Léonie Rennie

2016 Meaningful informed consent young children: looking forward through an interactive narrative approach. *Early Child Development and Care* 186 (5): 673-687.

2018 A hierarchical model of children's research participation rights based on information, understanding, voice, and influence. *European Early Childhood Education Research Journal* 26 (5): 644-656.

Milstein, Diana

2010 Children as co-researchers in anthropological narratives in education. *Ethnography and Education* 5 (1): 1-15.

Moss, Peter/Clark, Alison/Kjørholt, Anne Trine

2005 Introduction. In: Clark, Alison/Kjørholt, Anne Trine/Moss, Peter (Hrsg.): Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services. Bristol: The Policy Press, S. 1-16.

Mukherji, Penny/Albon, Deborah

2018 Research Methods in Early Childhood (3rd edition). Los Angeles, London, New Delhi: Sage.

Nentwig-Gesemann, Iris/Großmaß, Ruth

2017 Kinder als Forschungsobjekte – von den rechtlichen und forschungsethischen Grundlagen zur forschungspraktischen Realisierung. In: Nentwig-Gesemann, Iris/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik X. Zehn

Jahre frühpädagogische Forschung – Bilanzierungen und Reflexionen (= Materialien zur Frühpädagogik, Band 21). Freiburg: FEL, S. 209-227.

Nentwig-Gesemann, Iris/Wagner-Willi, Monika

2007 Rekonstruktive Kindheitsforschung. Zur Analyse von Diskurs- und Handlungspraxis bei Gleichaltrigen. In: Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 213-223.

Nespor, Jan

1998 The Meaning of Research: Kids as Subjects and Kids as Inquirers. *Qualitative Inquiry* 4 (3): 369-388.

Olk, Thomas

2003 Kindheit im Wandel – Eine neue Sicht auf Kindheit und Kinder und ihre Konsequenzen für die Kindheitsforschung. In: Prengel, Annedore (Hrsg.): Im Interesse von Kindern? Forschungs- und Handlungsperspektiven in Pädagogik und Kinderpolitik. Weinheim, München: Juventa, S. 103-121.

O'Reilly, Michelle/Ronzoni, Pablo/Dogra, Nisha

2013 Research with Children – Theory & Practice. Los Angeles u. a.: Sage.

Parkinson, Debra

2001 Securing Trustworthy Data from an Interview Situation with Young Children: Six Integrated Interview Strategies. *Child Study Journal* 31 (3): 137-156.

Pascal, Christine/Bertram, Tony

2009 Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal* 17 (2): 249-262.

Praetor Media UG (Hrsg.)

o. J. Vorbehaltserklärung Deutschlands. Online verfügbar unter: www.kinderrechtskonvention.info/vorbehaltserklaerung-deutschlands-356 (geprüft am 14. 2. 2019)

Prout, Alan/James, Allison

1997 A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood (Second Edition). London, Washington: Falmer, S. 7-33.

Punch, Samantha

2002 Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood* 9 (3): 321-341.

Qvortrup, Jens

1997 A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Right to be Heard. In: James, Allison/Prout, Alan (Hrsg.): Constructing and Reconstructing Childhood (Second Edition). London, Washington: Falmer, S. 85-106.

Reiß, Marcus

2012 Kindheit bei Maria Montessori und Ellen Key – Disziplinierung und Normalisierung. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.

Rinaldi, Carlina

2005 Documentation and assessment: what is the relationship? In: Clark, Alison/Kjørholt, Anne Trine/Moss, Peter (Hrsg.): Beyond Listening: Children's perspectives on early childhood services. Bristol: The Policy Press, S. 17-28.

Röhrs, Herrmann

1998 Die Reformpädagogik – Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt (5., durchgesehene und ergänzte Auflage). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Ryan, Patrick J.

2008 How New Is the "New" Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. *Journal of Interdisciplinary History* 38 (4): 553-576.

Schneider, Kornelia

2017a Forschendes Handeln von Babys und Kleinkindern entdecken. Online unter: www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Schneider_II_2017-ForschendesHandeln.pdf (geprüft am 15. 2. 2019)

2017b Geborene Forscher. *Betrifft Kinder* 03: 19-24.

Schwartzman, Helen B.

2001a Introduction: Questions and Challenges for a 21st-Century Anthropology of Children. In: Schwartzman, Helen B. (Hrsg.): Children and Anthropology – Perspectives for the 21st Century. Westport, London: Bergin & Garvey, S. 1-13.

2001b Children and Anthropology: A Century of Studies. In: Schwartzman, Helen B. (Hrsg.): Children and Anthropology – Perspectives for the 21st Century. Westport, London: Bergin & Garvey, S. 15-37.

Sodian, Beate/Thoermer, Claudia/Koerber, Susanne

2008 Das Kind als Wissenschaftler – schon im Vor- und Grundschulalter? In: Fried, Lilian (Hrsg.): Das wissbegierige Kind. Neue Perspektiven in der Früh- und Elementarpädagogik. Weinheim, München: Juventa, S. 29-36.

Steenberg, Ulrich

2008 Montessori-Pädagogik im Kindergarten (1. Auflage der vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuauflage, 4. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau: Herder.

Tardos, Anna

2015a Das Kind ist ein Akteur seiner Entwicklung. In: Gilles-Bacchiu, Astrid/Heuer, Reinhild (Hrsg.): Pikler – Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 29-34.

2015b Der forschende Säugling. In: Gilles-Bacchiu, Astrid/Heuer, Reinhild (Hrsg.): Pikler – Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 68-77.

2015c Lasst das Baby spielen – selbstständig von Anfang an! In: Gilles-Bacciu, Astrid/Heuer, Reinhild (Hrsg.): *Pikler – Ein Theorie- und Praxisbuch für die Familienbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 78-88.

Taylor, Anne Sinclair

2000 The UN convention on the Rights of the Child: giving children a voice. In: Lewis, Ann/Lindsay, Geoff (Hrsg.): *Researching Children's Perspectives*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, S. 21-33.

Te One, Sarah

2011 Supporting children's participation rights: Curriculum and research approaches. In: Harcourt, Deborah/Perry, Bob/Waller, Tim (Hrsg.): *Researching Young Children's Perspectives*. London, New York: Routledge, S. 85-99.

Theis, Joachim

2001 Participatory Research with Children in Vietnam. In: Schwartzman, Helen B. (Hrsg.): *Children and Anthropology – Perspectives for the 21st Century*. Westport, London: Bergin & Garvey, S. 99-109.

Tisdall, E[lizabeth] Kay M./Punch, Samantha

2012 Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies* 10 (3): 249-264.

Trautmann, Thomas

2010 Interviews mit Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tymchuk, Alexander J.

1992 Assent Processes. In: Stanley, Barbara/Sieber, Joan E. (Hrsg.): *Social Research on Children and Adolescents: Ethical Issues*. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, S. 128-139.

Ullrich, Wolfgang/Brockschneider, Franz-J.

2009 Reggio-Pädagogik auf einen Blick – Einführung für Kita und Kindergarten (1. Auflage der vollständig überarbeiteten und erweiterten Neuauflage, 3. Gesamtauflage). Freiburg im Breisgau, Basel, Wien: Herder.

Unger, Hella von

2014 Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.

UNICEF

o. J. Fact Sheet: The right to participation. Online unter: <https://www.unicef.org/crc/files/Right-to-Participation.pdf> (geprüft am 15. 3. 2019)

United Nations

1989 Convention on the Rights of the Child. Online unter: <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf> (geprüft am 21. 3. 2019)

United Nations Committee on the Rights of the Child

2009 General Comment No. 12: The right of the child to be heard (CRC/C/GC/12). Online unter: <https://www.refworld.org/docid/4ae562c52.html> (geprüft am 15. 3. 2019)

Viernickel, Susanne

2012 Krippen im Spiegel der Wissenschaft: Diskurslinien und Forschungsfragen. In: Viernickel, Susanne/König, Anke/Hoffmann, Hilmar/Edelmann, Doris (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 15-23.

Warren, Simon

2000 Let's do it properly: inviting children to be researchers. In: Lewis, Ann/Lindsay, Geoff (Hrsg.): Researching Children's Perspectives. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, S. 122-134.

Anhänge

Anhang I: für partizipative Forschung zentrale Artikel der UN-Kinderrechtskonvention (United Nations 1989)

Article 2

1. States Parties shall respect and ensure the rights set forth in the present Convention to each child within their jurisdiction without discrimination of any kind, irrespective of the child's or his or her parent's or legal guardian's race, colour, sex, language, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, property, disability, birth or other status.

2. States Parties shall take all appropriate measures to ensure that the child is protected against all forms of discrimination or punishment on the basis of the status, activities, expressed opinions, or beliefs of the child's parents, legal guardians, or family members.

Article 3

1. In all actions concerning children, whether undertaken by public or private social welfare institutions, courts of law, administrative authorities or legislative bodies, the best interests of the child shall be a primary consideration.

2. States Parties undertake to ensure the child such protection and care as is necessary for his or her well-being, taking into account the rights and duties of his or her parents, legal guardians, or other individuals legally responsible for him or her, and, to this end, shall take all appropriate legislative and administrative measures.

3. States Parties shall ensure that the institutions, services and facilities responsible for the care or protection of children shall conform with the standards established by competent authorities, particularly in the areas of safety, health, in the number and suitability of their staff, as well as competent supervision.

Article 5

States Parties shall respect the responsibilities, rights and duties of parents or, where applicable, the members of the extended family or community as provided for by local custom, legal guardians or other persons legally responsible for the child, to provide, in a manner consistent with the evolving capacities of the child, appropriate direction and guidance in the exercise by the child of the rights recognized in the present Convention.

Article 12

1. States Parties shall assure to the child who is capable of forming his or her own views the right to express those views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight in accordance with the age and maturity of the child.

2. For this purpose, the child shall in particular be provided the opportunity to be heard in any judicial and administrative proceedings affecting the child, either directly, or through a representative or an appropriate body, in a manner consistent with the procedural rules of national law.

Article 13

1. The child shall have the right to freedom of expression; this right shall include freedom to seek, receive and impart information and ideas of all kinds, regardless of frontiers, either orally, in writing or in print, in the form of art, or through any other media of the child's choice.

2. The exercise of this right may be subject to certain restrictions, but these shall only be such as are provided by law and are necessary:

(a) For respect of the rights or reputations of others; or

(b) For the protection of national security or of public order (ordre public), or of public health or morals.

Article 19

1. States Parties shall take all appropriate legislative, administrative, social and educational measures to protect the child from all forms of physical or mental violence, injury or abuse, neglect or negligent treatment, maltreatment or exploitation, including sexual abuse, while in the care of parent(s), legal guardian(s) or any other person who has the care of the child.

[Anhang II: Reflexionsfragen in Nentwig-Gesemann/Großmaß \(2017\)](#)

218: Mitkonstruktion

- Wird den Kindern ein Methodenset und damit eine Wahlmöglichkeit angeboten, können sie z. B. auch etwas zeigen, wenn sie es sprachlich nicht ausdrücken können [...]?
- Können sie Fragen auch in ihrer Muttersprache beantworten?
- Wird ihr 'Abweichen' vom idealtypisch erwünschten Mitwirken am und ihr Protestieren gegenüber Zumutungen im Forschungsprozess ernst genommen und in die Analyse einbezogen?
- Können die Kinder mitentscheiden, wann und wo eine Erhebung mit ihnen durchgeführt wird? Können sie eine_n Erheber_in ablehnen?

219: Freiwilligkeit

- Haben Kinder z. B. das selbstverständliche Recht, die Teilnahme an einer Erhebung abzulehnen, auch wenn die Eltern zuvor ihr Einverständnis erklärt haben?

- Ist ausgeschlossen, dass Kinder mit Gratifikationen oder moralischem Druck dazu überredet werden, an einer Erhebung teilzunehmen?
- Dürfen Kinder *jederzeit* aus einer Erhebungssituation aussteigen und sind sie vor Beginn der Erhebung darüber informiert worden, wie sie ihre Teilnahme beenden können [...]?
- Welche Kriterien lassen darauf schließen, dass ein Kind, das die Informationen über eine Studie kognitiv/sprachlich nicht verarbeiten kann [...], freiwillig teilnimmt?
- Welche Strategien werden eingesetzt, damit Kinder von ihrem Recht Gebrauch machen können, ihr persönliches Einverständnis in die Verwendung von Daten zurückzuziehen, z. B. gemalte Bilder oder Fotos nicht für eine Veröffentlichung freizugeben?

221: Informiertes Einverständnis

- Sind nicht nur für Eltern, sondern auch für Kinder mündliche bzw. schriftliche Einverständnisformate entwickelt worden, die auch dokumentiert werden?
- Welche Kriterien lassen darauf schließen, dass ein Kind wirklich verstanden hat, worin es einwilligt?
- In welcher Form können Kinder informiert in eine Forschung einwilligen, wenn sie die Informationen kognitiv (noch) nicht erfassen können?
- Wird die Einwilligung in die Teilnahme an der Erhebungssituation von der Einwilligung in die Nutzung der Daten unterschieden und wie wird das für die Kinder nachvollziehbar?
- Ist es für die Kinder transparent, an wen sie sich wenden können, wenn sie Nachfragen zu der Forschung haben [...]. [sic: Endung in Punkt im Original]

Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe angefertigt habe und keine Hilfsmittel außer den angegebenen verwendet habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder Sinn nach anderen Werken (auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.
