

Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin und Corinne Butschi

Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen

Einleitung

Unterschiedliche Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit zu beleuchten und Möglichkeiten auszuloten, wie mit Kindern gemeinsam dazu geforscht werden kann, sind Anstoß und Ziel dieser Publikation.

Wenn wir über Vielfalt und Diversität und mithin über die grundlegende Frage des miteinander Lebens und Lernens nachdenken, führt uns dies – als Herausgeberinnen-Team des Lehrstuhls für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Gesellschaft, Partizipation und Behinderung – zunächst selbstverständlich zu den Anfängen der Forderungen nach Anerkennung und Ermöglichung der Bildung für alle und nach *gemeinsamer* Teilhabe aller an Bildung und Erziehung. Es führt uns damit zu den von Eltern behinderter Kinder ausgehenden Bemächtigungsbewegungen und den daraus resultierenden Debatten sowie Durchsetzungs- und Umsetzungsbemühungen der Integration behinderter Kinder in das allgemeine Betreuungs- und Schulsystem unter wissenschaftlicher Praxisbegleitung, Dokumentation, Analyse sowie theoretischen und didaktischen Grundlegungen, kurz: zur Integrationsbewegung seit Mitte der 1970er Jahre. Für den Bereich der Elementarpädagogik in der frühen Kindheit sei hier exemplarisch und wegweisend auf die bereits in den 1980er Jahren wissenschaftlich begleitete und erforschte gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Norden Deutschlands verwiesen (vgl. Feuser 1984/1987).

Neben der aus der sozialen Bewegung von Eltern behinderter Kinder hervorgegangenen Integrationsbewegung und -pädagogik gab und gibt es weitere soziale Bewegungen, die u.a.a. zu entsprechenden ‚Pädagogiken‘ führten und in den Linien Integration, Interkulturalität und Geschlechterverhältnisse von Annedore Prengel Ende der 1980er Jahre analytisch wie programmatisch zu einer *Pädagogik der Vielfalt* zusammengeführt wurden (vgl. Prengel 2006). Die diskursiv fokussierten Heterogenitäts-Facetten haben sich in die aktuelle Gegenwart hinein entsprechend gesellschaftlich situativer und/oder fokussierender Veränderungen immer weiter ausdifferenziert und erweitert. In praxisorientierter Konsequenz sind sensibilisierende und orientierende, reflexions- und handlungsleitende Instrumente entworfen und weiterentwickelt worden, so beispielsweise der für die Elementar-

pädagogik wesentliche Ansatz der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, in dem der in den 1980er Jahren in den USA entwickelte Anti-Bias-Approach (vgl. Derman-Sparks 1989) seit den 2000er Jahren im deutschen Sprachraum fruchtbar gemacht und weiterentwickelt wird (vgl. Wagner 2009) oder der Index für Inklusion im Zuge der Umsetzungsbemühungen der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Booth & Ainscow 2019; GEW 2017).

Blicke auf nationale und regionale bildungspolitische Praxen als auch auf kontroverse Beiträge und Debatten um juristische Auslegungen sowie Ermöglichungen und Behinderungen der Umsetzungen der UN-BRK z.B. in den einschlägigen Fachzeitschriften machen deutlich, dass mit den Ratifizierungen der Konvention zwar die Richtung vorgegeben, das Ziel – welches die Veränderung des gesellschaftlichen Selbstverständnisses gleichermaßen voraussetzt wie einschließt – jedoch nach wie vor weit ist. Orientierung und Grundlage für eingehendere Auseinandersetzungen mit dem Leitprinzip Inklusion bieten dabei auch in den letzten Jahren erschienene (Studien-)Handbücher, welche inklusions-bezogene Theoriediskurse verschiedener Wissenschaften systematisieren, Wissensbestände und Transformationsprozesse aufzeigen und unterschiedliche Fragestellungen in Bezug auf Inklusion in spezifischen Feldern thematisieren und sich hierin implizit oder explizit zugleich auch positionieren (für den Bereich Inklusion und Sonderpädagogik vgl. Hedderich, Biewer, Hollenweger & Markowetz 2016, für den Fokus auf inklusive Kindheiten vgl. Platte & Amirpur 2017).

Mit den Integrations-/Inklusionsbewegungen und -debatten und dem damit einhergehenden Heterogenitätsdiskurs rückten die Aspekte Differenz, Diversity/Diversität seit den 1970er Jahren zunehmend und in den 2000er Jahren nochmals verstärkt und perspektivisch erweitert in den Blick der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Zum einen werden auf institutioneller wie interpersonaler Ebene Konstruktionen und Rekonstruktionen, Zuschreibungsprozesse, Prozesse und Praktiken der ‚Besonderung‘ sowie Zusammenhänge von Anerkennung und Differenzproduktion innerhalb pädagogischer Settings analysiert und kritisch reflektiert (vgl. neben Beiträgen im vorliegenden Band bspw. auch Stenger, Edelmann, Nolte & Schulz 2017; Tervooren, Engel, Göhlich, Miethé & Reh 2014; Emmerich & Hormel 2013, Goodley & Runswick-Cole 2012). Im Zusammenhang mit der Entwicklung innerhalb der Kindheitsforschung, Kinder als Akteure im Kontext ihrer Lebenswelten wahrzunehmen und anzuerkennen, werden dabei Konstruktionsprozesse seitens der Kinder innerhalb ihrer Bedingtheiten zunehmend fokussiert (vgl. neben den Beiträgen im vorliegenden Band bspw. auch Joyce-Finnern 2017; Machold 2015; Diehm & Kuhn 2006). Zum anderen wird die Frage diskutiert, inwieweit forschendes Tun an sich und konkrete Forschungspraktiken selbst zur Hervorbringung oder Reifizierung von Differenzen beitragen und welche Implikationen damit verbunden sind (vgl. z.B. Diehm, Kuhn &

Machold 2013; Fritsche & Tervooren 2012 sowie den Beitrag von Weise, Lempp und Morys in diesem Band).

Im Bereich der Kindheitsforschung wurde im Zuge der Paradigmenerweiterung von der ursprünglich nahezu ausschließlichen entwicklungspsychologischen Perspektive hin zu einer Perspektive der Wahrnehmung und Anerkennung von Handlungsfähigkeit und sozialer Kompetenz von (auch jungen) Kindern folgerichtig die Aufmerksamkeit überhaupt und zunehmend verstärkt auf die Möglichkeiten der Erforschung von Interaktionen von Kindern und der Erforschung von Hervorbringungen und Perspektiven der Kinder gerichtet (vgl. z.B. Moran-Ellis 2014; Kelle & Breidenstein 1996 sowie überblickend die Beiträge von Butschi & Hedderich in diesem Band). Forschungsmethoden und Forschungszugänge, die geeignet erscheinen, die Perspektiven von Kindern zu erfassen, resp. sich ihnen zu nähern, werden seitdem erprobt und reflektiert (vgl. Heinzel 2012; Mey 2003; Honig, Lange & Leu 1999) – ein Prozess, der sich mit zunehmend nachdrücklichen Verweisen auf das Recht der Kinder, sich zu sie betreffenden Belangen auszudrücken und wahrgenommen zu werden, fortsetzt, wofür auch der hier eingeleitete Band steht. Ein weiterer Aspekt, in dessen Fortsetzung sich unsere Publikation versteht, ist das thematische und forschungsmethod(olog)ische Zusammenfinden und Austausch verschiedener Fachdisziplinen, die sich der Erforschung von Kindheiten und Kinderperspektiven unter diversen Fokussetzungen widmen. So vereinen wir in diesem Band Beiträge aus Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Ethnologie, Kulturwissenschaft und Psychologie.

Diese – hier äußerst grob skizzierten – Aspekte und Entwicklungen schwingen mit, wenn wir mit der vorliegenden Publikation beispielhaft einen Blick darauf werfen, welche Perspektiven auf Vielfalt auf welche Weisen theoretisch und gemeinsam mit Kindern forschend eingenommen werden. Wir richten unseren Blick dabei explizit auf junge Kinder, auf die frühe Kindheit. Das scheint uns zum einen deshalb notwendig, da der Diskurs zu Möglichkeiten der aktiven Beteiligung von jungen Kindern an Forschungsvorhaben als auch zur Belastbarkeit kindlicher Äußerungen nach wie vor kontrovers diskutiert werden (vgl. bspw. Gerarts 2017 als auch Butschi & Hedderich; Schütz & Böhm sowie Reppin in diesem Band). Zum anderen gelten gerade die Phase der frühen Kindheit und die darin verorteten ersten institutionellen Erfahrungen als grundlegend und wegweisend für die Wahrnehmung und das sich entfaltende (Selbst-)Verständnis von lebensweltlicher Vielfalt/Diversität – Anlass genug, sich weiterhin und verstärkt dem zuzuwenden, was junge Kinder diesbezüglich tun und meinen, und wie wir (forschenden) Erwachsenen uns dem verstehend nähern können.

Es ist daher das Anliegen des Bandes, die Themenspektren *Diversität in der frühen Kindheit* und *Forschen mit jungen Kindern* miteinander verschränkt zur Darstellung zu bringen. Die Publikation nimmt Bezug auf Wissensbestände und Wis-

sensbezüge, die sich im Kontext von früher Kindheit und Diversität entwickelt und etabliert haben und widmet sich der Erläuterung unterschiedlicher Methoden und konkreter Erfahrungen, mit ihnen Perspektiven auf Diversität zu erforschen. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Beschreibung und Reflexion des Forschens mit Kindern, also auf der Frage, auf welche Weisen Kinder in die Erforschung der sie, resp. ihre Altersgruppe betreffenden Themen involviert sind, sein können oder sein sollten. Die Forschungsberichte bilden hierfür ein differenziertes Spektrum sowohl an Forschungsansätzen als auch an inhaltlichen Fokussierungen ab.

Das Buch richtet sich damit zum einen an Studierende und Forschende der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen. Ihnen gibt es einen Einblick in grundlegende theoretische Rahmungen hinsichtlich der Themenhorizonte Kindheit, Kindheitsforschung und Diversität und stellt ihnen Methoden des Forschens, die den aktiven Einbezug von Kindern ermöglichen, in konzentrierter Weise vor. Anhand der erörterten Beispiele führt es sie nah an die Möglichkeiten und Herausforderungen des Forschens mit Kindern und hier insbesondere zu Perspektiven auf Vielfalt/Diversität heran. Darüber hinaus vermittelt es Fachkräften der Elementarpädagogik sowie den zugehörigen Organisationsleitungen einen Eindruck von Methoden(-reflexionen) und Vorgehensweisen des Forschens mit Kindern und kann ihnen somit Unterstützung im Rahmen von Entscheidungsprozessen über die Beteiligung an Forschungsprojekten, resp. über deren Initiierung sein.

Neben dem disziplinübergreifenden steht die Publikation auch für einen länderübergreifenden Austausch: Forscher*innen aus Tätigkeitsfeldern der drei deutschsprachigen Nachbarländer sind involviert. Eines der Projekte ist international ausgerichtet und wurde in bilateraler Forschungszusammenarbeit realisiert. Ein Beitrag berichtet über ethnologische Forschung im Ausland und ein weiterer lässt die Lesenden dabei sein, wenn innerhalb des Forschungsprozesses (nicht nur) Ländergrenzen gemeinsam buchstäblich überschritten werden.

Die Publikation ist in drei Teile gegliedert. Der erste Teil widmet sich theoretischen Grundlegungen und wird eröffnet durch den Beitrag „Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel“ von *Corinne Butschi* und *Ingeborg Hedderich*, der den Blick auf die komplexen Bedingtheiten und Wandlungen der Sichtweisen auf Kindheit, resp. der Konstruktionen von Kindheiten wirft und die Verortung der sich ebenfalls wandelnden und erweiternden Forschungen zu Kindern und Kindheiten in diesen Zusammenhang stellt.

Katharina Walgenbach erhellt mit ihrem Beitrag „Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Vielfalt, Heterogenität, Diversity/Diversität, Intersektionalität“ die (tendenzielle) Verwendung der im Beitragstitel benannten Begriffe innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft und gibt den Lesenden eine begriffliche Orientierung in die Hand.

Im Beitrag „Vorderbühne – Hinterbühne. Zur Interdependenz der Horizonte von Diversität und Gleichheit“ verweist *Cornelie Dietrich* darauf, dass Diversität losgelöst von ihrer Hinterbühne, dem Horizont der Gleichheit, nicht angemessen betrachtet und mit ihr umgegangen werden kann und formuliert in der Konsequenz aus den aufgezeigten Debatten erwünschte, in der Praxis zu verortende, Erforschungen von Prozessen der Homogenese.

Friederike Schmidt sensibilisiert in ihrem Beitrag „Differenzen und die Heterogenität von Kindern – Einsätze blicktheoretischer Forschung“ für die Bedingtheit der Formierungen pädagogischer Aufmerksamkeit und mithin dafür, unter welchen Voraussetzungen auf welche Weisen Kinder in den Blick genommen werden. Differenz und Heterogenität von Kindern werden in diesem Beitrag aus einer blicktheoretischen Perspektive betrachtet, welche die Kulturalität und Sozialität von Wahrnehmung aufzeigt.

Der zweite Teil wird durch zwei methodologische Beiträge eingeleitet. *Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich* geben einen Überblick zu Fragen kindgerechter Forschung („Kindgerecht forschen. Ein Überblick“) und *Jeanne Reppin* nimmt ethische Grundsätze und Herausforderungen beim Forschen mit Kindern in den Blick („Ankerpunkte, Wegmarken und Herausforderungen einer ethischen Forschung mit Kindern“). Im Anschluss daran werden in vier methodentheoretischen Beiträgen verschiedene Verfahrensweisen des Forschens mit Kindern vorgestellt und methodologisch verortet. *Susanne Vogl* erörtert in ihrem Beitrag „Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick“, was es bei Interviews mit jungen Kindern zu beachten gilt, welche besonderen Herausforderungen sich stellen und wie dem in der Gestaltung von Interviews begegnet werden kann.

Im Beitrag „Es ist noch jemand mit uns hier. Puppent-Interviews in der Forschung mit Kindern“ macht *Marion Weise* mit dem Einsatz von Handpuppen in Forschungskontexten bekannt, reflektiert die Vorzüge und Problematiken eines solchen Einsatzes und gibt ausblickend Anstöße, über die Einsatzmöglichkeiten in inklusiven Praxis- und Forschungssettings nachzudenken und spricht dabei die in diversen Forschungszusammenhängen aufscheinende Notwendigkeit an, nicht allein verbalsprachliche Instrumente, sondern kombinierte Methoden zum Einsatz kommen zu lassen. Dieser Aspekt wird im darauffolgenden Beitrag aufgegriffen. Dort wird von *Sandra Schütz* und *Eva Theresa Böhm* der Mosaic-Approach als ein Ansatz vorgestellt, der die Möglichkeit bietet, für die sich je ergebende Forschungssituation über Kombinationen von traditionellen qualitativen Forschungsmethoden und innovativen, ein partizipatives Vorgehen unterstützenden Methoden zu entscheiden („Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach“).

Im Beitrag „Warum eigentlich? Philosophieren mit jungen Kindern“ stellt *Martina Bernasconi* das Philosophieren als elementare Kulturtechnik vor und gibt anhand konkreter Beispiele Einblicke, wie mit Kindern philosophiert werden kann.

Sie erläutert, warum das nicht nur sinnvoll ist, sondern dessen selbstverständlicher Einsatz innerhalb pädagogischer Settings zu fordern sei und stellt eine Konzeptidee für das Forschen mit dem und über den Einsatz des Philosophierens mit Kindern vor.

Der Einsatz von Interviews, Handpuppen sowie der Mosaic-Approach werden im forschungspraktischen Teil des Bandes nochmals aufgegriffen und anhand von Projektbeispielen beschrieben und reflektiert. Die Klärung der Frage, ob, resp. unter welchen Voraussetzungen und in welcher Weise das Philosophieren mit Kindern für Forschungssituationen nutzbar gemacht werden kann, bleibt ein über unsere Publikation hinaus bestehendes Desiderat.

Der dritte Teil gehört den Berichten und Reflexionen über den Einsatz verschiedener Methoden im Kontext des Forschens mit Kindern, verbunden mit deren jeweiligen Verortungen und Darlegungen der Ergebnisse der Forschungsprojekte. Einige der Beiträge sind, wie bereits erwähnt, methoden-thematisch mit Beiträgen aus Teil zwei verschränkt.

Der hier eröffnende Beitrag von *Werner Egli* stellt in gewisser Weise einen ‚Schweltext‘ vom zweiten zum dritten Teil der Publikation dar. Verknüpft mit vielfältigen konkreten Einblicken in eigene Forschungen gibt er einen Überblick über die ethnologische Kindheitsforschung. Methodisch liegt der Fokus dabei auf der teilnehmenden Beobachtung, die in Verständnis und Vollzug ethnologischer Forschung prinzipiell tendenziell partizipativ ausgerichtet ist, da sie innerhalb gemeinsamer Praxis und unter gemeinsamer prozesshafter Klärung dessen, was die Forschungsfragen sind, stattfindet. Am Beispiel der Analyse der Arbeit von Kindern der Sunuwar in Nepal wird zudem die bei geäußertem Wunsch anwaltschaftliche, aber nicht-paternalistische Haltung gegenüber den ‚beforschten‘ Personen, einschließlich der Kinder, und ein entsprechend notwendig je differenziertes Bild vom Kindeswohl in der Ethnologie deutlich gemacht („Ethnologische Kindheitsforschung im Überblick mit besonderer Berücksichtigung der teilnehmenden Beobachtung“).

Der Text von *Steffen Brockmann* „Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen – Forschen mit Interviews und Interviewstreifzügen“ macht die Lesenden mit theoretischen Verortungen, Vorgehensweisen und Ergebnissen seines Dissertationsprojektes bekannt. Herausgearbeitet wurden verschiedene Differenzierungen, die von Kindern, pädagogischen Fachkräften und Eltern hergestellt wurden. Die für die Forschung mit den Kindern gewählten Methoden Interviews und Interviewstreifzüge werden im Beitrag vorgestellt.

Der Beitrag von *Martina Kaack* mit dem Titel „Zur Relevanz der Zurechnung von Komplexität. Das Interview als Methode der Datenerhebung im Alter früher Kindheit im Kontext von Behinderung“ fußt ebenfalls auf einem Dissertationsprojekt. In diesem wurde zum einen der systemtheoretische Inklusions- und Exklusionsbegriff der Bielefelder Schule hinsichtlich seiner Funktionalität für Frage-

stellungen des Inklusionsdiskurses in der Erziehungswissenschaft analysiert. Zum anderen wurde untersucht, inwieweit Interviews mit jungen Kindern mit und ohne zugeschriebene Behinderung über ‚Inklusion und Exklusion in der Interaktion‘ Aufschluss zu geben vermögen. Der hier vorliegende Beitrag gibt über diesen letztgenannten Aspekt differenziert Auskunft.

Im Beitrag „Kamerakids: Forschen mit Photovoice“ stellen *Corinne Butschi und ihr Forschungsteam unseres Lehrstuhls* das international angelegte Forschungsprojekt zur Vielfalt von Kinder-Lebenswelten und erste Ergebnisse vor. In diesem Projekt wurde mit der Photovoice-Methode gearbeitet und eine Handpuppe in den Interviews eingesetzt. Erfahrungen aus der Handhabung der Methodenaspekte werden reflektiert und damit für zukünftige Forschungsvorhaben nutzbar gemacht. Der daran anschließende Beitrag „Vielfalt in internationaler Zusammenarbeit erforschen“ von *Corinne Butschi und Guillermina Chabrilion* betrachtet rückblickend in Form eines Dialoges die länder- und kulturübergreifende Zusammenarbeit in diesem Projekt und reflektiert deren in der internationalen Organisation bedingten möglichen Stolpersteine und Gelingensbedingungen, resp. -Erleichterungen. Auch der nächste Beitrag knüpft an diese bilateralen Kontakte an, in dem *Barbara Schoch* als ‚Praktikerin und RealisiererIn des wahrgenommenen Bedarfs‘ Einblick gibt in ihre Tätigkeit als Spielgruppenleiterin in Misiones/Argentinien und die Lesenden an ihren Beobachtungen im Spielgruppenalltag teilhaben lässt („Einblick in ein vielfältiges Tätigkeitsfeld frühkindliche Förderung in Argentinien“).

Vor dem gesellschaftspolitischen und bildungsrechtlichen Hintergrund des Auftrags an Kindertageseinrichtungen in Deutschland, jenen geflüchteten Kindern, die auf der Grundlage ihres als rechtmäßig oder geduldet erklärten Aufenthalts einen Anspruch auf einen Platz in diesen Einrichtungen haben, das Ankommen und den Transitionsprozess positiv zu gestalten, beleuchtet der Beitrag „Das Erleben von Kindern mit Fluchterfahrung. Forschen mit non-verbale Zugängen“ von *Marion Weise, Marion Lempp und Regine Morys* das Forschungsprojekt TANGO. In diesem Projekt wird das Ziel verfolgt, die Wahrnehmungen der Kinder mit Fluchterfahrung von den Kindertageseinrichtungen zu rekonstruieren. Ein Schwerpunkt des Beitrags liegt auf der Schilderung der Erfahrungen mit dem Einsatz videografierter Autofotografie als nonverbalem Forschungszugang innerhalb des multiperspektivisch und multimethodisch angelegten Projektes. Darüber hinaus macht er sich stark für die Reflexion der Herausforderung, über Kinder und mit Kindern in besonderen biografischen Situationen und gesellschaftlichen und rechtlichen Stellungen zu forschen ohne sie dadurch besondernden Zuschreibungen zu unterwerfen und greift damit eine dringliche forschungsethische Thematik auf.

Auch der nachfolgende Beitrag von *Maria Mögel* „Wie erleben platzierte Vorschulkinder die Zugehörigkeit zu ihren komplexen Beziehungswelten? Forschen mit

dem Geschichtenstammverfahren der MacArthur Story Stem Battery“ bietet forschungsethisch relevante Einblicke in die Forschungspraxis, indem der Beschreibung von Aspekten der Information der Kinder (vor und nach der Erhebung), der Einverständniseinholung bei den sorgeberechtigten Personen, der ‚Vergütung‘ der Beteiligung oder der Frage nach der Möglichkeit der Trennung von Motivierung und Beeinflussung Raum gegeben wird. Und auch dieses Forschungsprojekt wendet sich der Möglichkeit der Rekonstruktion von Wahrnehmungen von jungen Kindern in vulnerablen biografischen Situationen zu. Es untersucht die empfundene Zugehörigkeit von Kindern, die aus Gründen des Schutzes ihrer psychischen und körperlichen Integrität ihre Herkunftsfamilie verlassen mussten und in Pflegefamilien leben. Der im Beitrag beschriebene forschungsmethodische Zugang, um das Zugehörigkeitserleben rekonstruieren zu können, ist das Geschichtenstammverfahren.

Der Beitrag von *Gabriela Muri* und *Heidi Simoni* „Lebenswelt Gemeinde: Mit Kindern forschen – Aus Perspektiven und Methoden ein Mosaik zusammenfügen“ ist in den Bereichen Raumplanung, Stadt- und Quartiersentwicklung angesiedelt. Die Lebenswelt Gemeinde wird im vorgestellten Projekt dahingehend untersucht, wie sie von Kindern genutzt und wie sie von ihnen wahrgenommen wird. Die Ergebnisse wurden auf den Ebenen Stadtentwicklung und Sozialplanung unmittelbar nutzbar gemacht. Die Projektbeschreibung gibt anschaulich darüber Auskunft, wie das Forschen mit Kindern schrittweise voraussetzungs-, situations- und verlaufsangepasst gestaltet werden kann, und dass die ein solches Vorgehen voraussetzende Offenheit sowohl die Methoden als auch die Ausrichtung der Forschungsfragen einschließt. Die methodische Ausgangsbasis dafür bildete der Mosaic-Approach.

Ursina Jaeger gibt mit ihrem Beitrag „Vom Schweizer Kindergarten ins Außer-schulische, nach Ghana, und wieder zurück: wenn Kinder und eine Ethnografin gemeinsam ‚Grenzen‘ überschreiten“ Einblick in ein Forschungsprojekt, in welchem Diversität als komplexe und dynamische Konfiguration sozialer Zugehörigkeiten verstanden wird, und Grenzziehungen sowie Grenzüberschreitungen und deren Konsequenzen für die je involvierten Felder sozialer Ordnungen analysiert werden. Orte der Kindheit bestimmen sich dabei sowohl über physische Lokalität als auch über soziale Positionen. Deren Verfasstheit wurde empirisch erschlossen, indem Kinder durch die Ethnografin teilnehmend beobachtend in ihrem Alltag begleitet wurden. Der Text verbindet die Narration über die changierenden Zugehörigkeiten der Kinder mit der Reflexion der Spannungsmomente innerhalb der teilnehmenden Beobachtung, die sich nicht zuletzt wesentlich aus den Grenzüberschreitungen in ihrer ‚wahrgenommenen Beobachtetheit‘ ergeben und die es in einer sich wandelnden Kind-Forscherin-Beziehung (aus-)zu halten gilt.

In dem von ihnen herausgegebenen „Handbuch Inklusive Kindheiten“, auf das einleitend bereits verwiesen wurde, formulieren Andrea Platte und Donja Amirpur mehrfach das Desiderat des expliziten Einbezugs der Kinderperspektive (vgl. 2017, 15; ebd., 20). Die vorliegende Publikation sehen wir als einen Beitrag dazu, indem sie zum einen erkundet, mit welchen Methoden und unter welchen Voraussetzungen Perspektiven von Kindern erfahren und zur Darstellung gebracht werden können und zum anderen, indem sie zugleich unter Einsatz und Erprobung dieser Methoden Auskunft gibt über Sicht- und Handlungsweisen von Kindern in ihren Lebens- und Erfahrungswelten.

Wir bedanken uns bei allen Autor*innen für ihre Beiträge und für die erfreuliche Zusammenarbeit im Entstehungsprozess dieses Bandes.

Literatur

- Booth, T. & Ainscow, M. (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Mit Online-Materialien. Auch für Kindergärten, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen übertragbar. Herausgegeben und adaptiert von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate und Andrea Platte. Weinheim
- Derman-Sparks, L. (1989): A.B.C. Task Force: Anti-Bias-Curriculum: Tools for empowering young children. Washington D.C.
- Diehm, I. & Kuhn, M. (2006): „Doing Race/Doing Ethnicity“ in der frühen Kindheit. (Sozial-)Pädagogische Konstruktionen vom Kind und ihre Irritation durch Empirie. In: Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität, *neue praxis*, Sonderheft 8, hrsg. von M. Schrödter & H.-U. Otto. Lahnstein, 140-151
- Diehm, I., Kuhn, M. & Machold, C. (2013): Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In: Budde, J. (Hrsg.): Unschärfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden, 29-51
- Emmerich, M. & Hormel, U. (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden
- Feuser, G. (1984/1987): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Hrsg.: Diakonisches Werk Bremen e.V., Landesverband für Ev. Kindertagesstätten. Bremen [die Originalarbeit]. bidok – Volltextbibliothek: Wiederveröffentlichung im Internet. Stand 22.08.2018. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-kindertagesheim.html> (12.05.2019)
- Fritsche, B. & Tervooren, A. (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, B. Kelle, H., Boller, H., Bollig, S., Huf, C., Langer, A., Ott, M. & Richter, S. (Hrsg.): Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie. Opladen, 25-39
- Gerarts, K. (2017): Inklusive Forschung über Kinder mit Kindern. In: Platte, A. & Amirpur, D. (Hrsg.): Inklusive Kindheiten. Opladen, 131-144
- GEW, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2017): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Frankfurt am Main
- Goodley, D. & Runswick-Cole, K. (2012): Reading Rosie: The postmodern disabled child. In: Educational & Child Psychology, Vol. 29, No. 2, 51-64
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.) (2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn

- Heinzel, F. (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim
- Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim
- Joyce-Finnern, N.-K. (2017): Vielfalt aus Kinderperspektive. Verschiedenheit und Gleichheit im Kindergarten. Bad Heilbrunn
- Kelle, H. & Breidenstein, G. (1996): Kinder als Akteure: Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 6. Jg., H.1, 47-67
- Machold, C. (2015): Kinder und Differenz. Eine ethnografische Studie im elementarpädagogischen Kontext. Wiesbaden
- Mey, G. (2003): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2003-1. Online unter: <http://handle.net/20.500.11780/917> (12.02.2018)
- Moran-Ellis, J. (2014): Agency und soziale Kompetenz in früher Kindheit. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. Opladen, 171-183
- Platte, A. & Amirpur, D. (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen
- Prenzel, A. (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden
- Stenger, U., Edelman, D., Nolte, D. & Schulz, M. (Hrsg.) (2017): Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität. Weinheim
- Tervooren, A., Engel, N., Göhlich, M., Miethe, I. & Reh, S. (Hrsg.) (2014). Ethnographie und Differenz in pädagogischen Feldern. Internationale Entwicklungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bielefeld
- Wagner, P. (2009): Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Online unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/soziale-und-emotionale-erziehung-persoennlichkeitsbildung/1989> (27.04.2019)

1 Theorie

Corinne Butschi und Ingeborg Hedderich

Kindheit und Kindheitsforschung im Wandel

1 Einführung

Der vorliegende Text zeigt auf, wie sich die Entwicklung der Kindheit sowie der Kindheitsforschung vollzogen hat (bzw. vollzieht) und stellt dar, dass diese zwei Konstrukte eng miteinander in Verbindung stehen und stets eingebettet in die Komplexität des Weltgeschehens betrachtet werden müssen.

Im ersten Kapitel wird gezeigt, welche Bedeutung dem Begriff Kindheit zukommt und wie sich dieser stets in Abhängigkeit des globalen Wandels und unter Einfluss gesellschaftlicher Sicht-, Denk- und Handlungsweisen verändert. Wie die folgenden Ausführungen zeigen werden, steht die Bedeutung von Kindheit in unmittelbarer Beziehung zum jeweiligen (sozio-ökonomischen, geografischen, familiären, gesellschaftlichen etc.) Kontext und ist daher stets unterschiedlich definiert.

Im zweiten Kapitel wird dargelegt, dass Kindheit kein real existierender und einst entdeckter Daseinszustand ist, sondern dass es sich dabei um ein Konstrukt handelt, welches historisch betrachtet sich immerzu wandelt.

Der dritte Teil dieses Beitrages widmet sich schliesslich einer kurzen historischen Abhandlung der Kindheitsforschung, welche sich nicht unabhängig von der Veränderung der Kindheit vollzogen hat.

Ziel des Beitrages ist es, einen Einblick in ein sehr vielschichtiges Themenfeld zu geben und aufzuzeigen, wie das Zusammenspiel der Komplexität der Geschehnisse nichts unverändert lässt, da die einzelnen Elemente des gesellschaftlichen Zusammenlebens wie Zahnradchen in einem Uhrwerk in ständigem Zusammenwirken und gegenseitiger Abhängigkeit funktionieren.

2 Die konstruierte Kindheit

„Ein Mensch des 16. oder des 17. Jahrhunderts würde sich über die staatsbürgerlichen Verpflichtungen wundern, denen wir mit Selbstverständlichkeit nachkommen. Sobald unsere Kinder zu sprechen anfangen, bringen wir ihnen ihren Namen, den ihrer Eltern und auch ihr Alter bei. Wie stolz ist man nicht, wenn der kleine Moritz, nach seinem Alter gefragt, manierlich antwortet, dass er zweieinhalb Jahre alt sei“ (Ariès 1975, 69).

Mit diesen Worten beginnt Ariès den ersten Teil seines Buches mit dem Titel *Die Einstellung zur Kindheit*. Im ersten Moment scheinbar wenig aussagekräftig, beheimatet diese kurze Schriftpassage beim erneuten Lesen im Kleinformat und Zeitraffertempo eine historische Abhandlung der sich stetig verändernden Gesellschaft und somit auch der Kindheit als zentralem Bestandteil. In Ariès' Zitat verdeutlicht sich einerseits die Zunahme der Komplexität der Weltgeschehnisse, was andere Formen der Orientierung erfordert. So spricht Ariès davon, wie einst der Vorname durch Nachnamen und Wohnort ergänzt wurde und schließlich die staatsbürgerliche Identität einer Quantifizierung gleichkam, mit der man sich auch heute noch ausweisen muss (vgl. ebd.). Andererseits zeigt das Zitat, welche Veränderung diese Tatsache auf gedanklicher Ebene mit sich bringt; einst Unwichtiges erlangt an Bedeutung. Wie das Weltgeschehen, die Industrialisierung und die Veränderungen auf familiärer Ebene sich gegenseitig beeinflussen, ist äußerst interessant und führt nicht zuletzt auch zu einem sich ständig verändernden Blick auf Kindheit. Gemäß Honig kommt Ariès in der Kindheitsforschung deshalb eine so wichtige Bedeutung zu, „weil er den Begriff der Kindheit selbst als historisches Phänomen gefasst hat“ (Honig 2010, 336). „Entscheidend ist daher nicht, *wann* die Kindheit entdeckt oder erfunden wurde, entscheidend ist vielmehr die Unterscheidung, die Ariès mit seiner These von „der Entdeckung der Kindheit“ zwischen *jungen Menschen* – den Neulingen der Gesellschaft – und ihrer Attribuierung als *Kinder* trifft“ (ebd., 336). Für Honig ist die Kategorie *Kind* nicht etwa der Ausgangspunkt der Analyse historischer Prozesse, sondern das Ergebnis. Kind und Kindheit sind demnach also einerseits historisch entstandene Konstrukte, andererseits jedoch – durch die Etablierung eben dieser Konstrukte in den Köpfen der jeweiligen Gesellschaft und deren zahlreicher Strukturen – reale und ernst zu nehmende Gegebenheiten. Auch Baacke fasst diese Tatsache schön in Worte, wenn er schreibt, dass über Kind und Kindheit nicht wie über gegebene (und sich in den Konstellationen der Binnenelemente verändernde) Tatsachen gesprochen werden könne, wie etwa vom Geburtstag eines Kindes oder eines anderen wichtigen Datums (vgl. Baacke 1999). Denn die Begriffe Kind und Kindheit seien konstruktiv. Das bringe mit sich, dass mit einer Art Erfindung umgegangen werden muss, welche zwar eine empirische Basis besäße, in ihrer Einschätzung und Deutung aber insgesamt alltagsprachliche oder wissenschaftliche Überbauten blieben. Kindheit meint die verfasste Lebensform, in der Kinder aufwachsen (vgl. ebd.). Doch eine Dorfkindheit dürfte sich zum selben historischen Zeitpunkt in wesentlichen Punkten von einer Stadtkindheit unterscheiden. Ebenso unterscheidet sich eine Kindheit auf einem Bauernhof heute von einer Kindheit auf dem Bauernhof im Mittelalter. Es kommt also sehr genau auf den Kontext an, in dem das Wort Kindheit benutzt wird. Denn der Begriff meint beinahe nie dasselbe, egal ob von Kindheit früher, von Kindheit heute oder von der eigenen Kindheit gesprochen wird.

Jüngere Diskussionen zum Thema Kindheit und kindliches Leben werden maßgeblich von zwei Tendenzen dominiert, welche hier bereits eingeführt und kurz beleuchtet werden sollen, um das grundsätzliche Verständnis durch das Präsent-haben ebendieser Tendenzen zu schärfen. Es handelt sich dabei zum einen um eine konstruktivistische, zum andern um eine bildungstheoretische Tendenz (vgl. Göppel 2007). Die beiden Tendenzen hängen zusammen, wobei sie jeweils unterschiedliche Perspektiven auf Kindheit werfen und demzufolge andere, interessante Fragen ins Zentrum rücken. Die konstruktivistische Perspektive stellt Fragen zur Eigenart der kindlichen Welterkenntnis, fragt, wie der kindliche Geist seine Welt konstruiert, wie er die Vielfalt der Eindrücke und Erfahrungen ordnet und strukturiert (vgl. ebd.). Zusätzlich zur Frage nach der Konstruktion von Kindheit selbst, stellt die konstruktivistische Sichtweise das Anliegen ins Zentrum, wie Erwachsene zu unterschiedlichen Zeiten in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten Kindheit konstruieren, welche Eigenarten, Bedürfnisse, Defizite und Kompetenzen Kindern dabei zugeschrieben werden, sowie Fragen dazu, welche Bilder von wem und mit welchem Interesse entworfen werden und inwiefern diese unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen Verbreitung finden (vgl. ebd.). Wie die konstruktivistische Perspektive verschiedene Varianten bzw. Unterperspektiven beinhaltet, wirft auch die bildungstheoretische Sichtweise einen ausdifferenzierten Blick auf Kindheit. Das Interesse richtet sich mit Blick auf die frühe Kindheit, „[...]auf die individuellen, autochthonen, schöpferischen Prozesse der Weltaneignung. Frühkindliche Bildung wird dann primär als *Selbst-Bildung* im Medium von Spiel und Phantasie verstanden“ (Göppel 2007, 46, Hervorhebung im Original kursiv). Dahingehend spricht die Pädagogik dem (anderen) Denken der Kinder besonderen Wert zu und unterstreicht die Bedeutsamkeit des Verständnisses der kindlichen Gedankenwelt, verbunden mit der Forderung, diese zu achten und ihr Anregung und Entfaltungsraum zu bieten. Nimmt man nun, zu Zeiten der PISA-Debatten, die bildungstheoretische Perspektive ein, lässt sich eine gewisse Entzweiung der Sichtweise bedauern, welche einem Antagonismus gleichkommt. Göppel erklärt den Prozess im Zusammenhang mit der Leistungsmessung von Kindern zwar objektiv, dennoch lässt sich das Mitschwingen einer unterschweligen Missgunst fühlen, wenn er schreibt, dass sich seit PISA das Interesse vorrangig auf die institutionellen und ökonomischen Aspekte einer effektiveren Verwendung von Bildungszeit und -ressourcen richte und die Klage mit sich ziehe, der traditionelle Kindergarten käme seinem Bildungsauftrag nicht nach, da im Unterricht zu wenig systematische Sprachförderung, Denkschulung und Welterklärung betrieben würde (vgl. ebd.). Das (andere) Denken der Kinder wird also vor diesem Hintergrund als defizitär betrachtet, wobei es im pädagogischen Kontext darum gehe, „[...] dieses naive kindliche Denken durch Aufklärung und Unterweisung, durch Experimentieren und Üben möglichst früh den

besseren, richtigeren, konkreteren Weisen des erwachsenen Weltverstehens anzunähern“ (Göppel 2007, 46f, Hervorhebung im Original kursiv).

Bewusst fließen die beiden Sichtweisen auf Kindheit an dieser Stelle in den Text ein. Denn sie ermöglichen ein erneutes Bewusstwerden über die Komplexität des Zusammenspiels verschiedenster gesellschaftlicher, globaler, wirtschaftlicher aber auch bildungspolitischer und wissenschaftlicher Faktoren und Betrachtungsweisen und lassen verstehen, dass es sich bei dem Phänomen Kindheit um ein vielseitig beeinflusstes Konstrukt handelt, welches sich durch die verschiedensten Subsysteme und vor dem Hintergrund des sozialen und historischen Wandels stetig verändert. Durch die knappe Bekanntmachung des*der Leser*in mit den beiden Sichtweisen sollen die folgenden Kapitel zur Veränderung der Kindheit und der Entwicklung der Kindheitsforschung in einem ganzheitlichen Kontext verstanden werden können.

2.1 Kindheit im Wandel

Seit Ariès das renommierte Buch *Geschichte der Kindheit* in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verfasst hatte, hat sich wiederum eine gewaltige Veränderung der Kindheit vollzogen. Dies nicht zuletzt durch die rasante Entwicklung medialer und kommunikativer Technologien, was zu gänzlich unterschiedlichen sozialen Verbindungen und Kommunikationsmustern führt. Folglich wird ein knapp gehaltener Abriss dieser sich stetig verändernden Sicht auf Kindheit gegeben, um die aktuelle Situation aufgrund der historischen Entwicklung besser einschätzen und nachvollziehen zu können.

Im 17. und 18. Jahrhundert wurde Europa von grundlegenden Veränderungen geprägt. Die zunehmende Industrialisierung führte zu einer Komplexitätssteigerung in der Gesellschaft, in der Wirtschaft und in der Kultur. Damit einhergehend vollzog sich eine Vervielfältigung neuer Lebensformen, wobei der technologische Fortschritt (u.a. Buchdruck) zu einer veränderten Repräsentation und Verteilung von Kultur führte. In traditionellen Gesellschaften war die Vorstellung vom Kind und Heranwachsenden zunächst nur schwach herausgebildet, wobei sich die Dauer der Kindheit auf das zarteste Kindesalter beschränkte (vgl. Ariès 1975). Damit meinte man jene Phase, in welcher der kleine Mensch noch nicht ohne fremde Hilfe zurechtkam. „[...][D]as Kind wurde also, kaum dass es sich physisch zurechtfinden konnte, übergangslos zu den Erwachsenen gezählt, es teilte ihre Arbeit und ihre Spiele. Vom kleinen Kind wurde es sofort zum jungen Menschen, ohne die Etappe der Jugend zu durchlaufen [...]“ (Ariès 1975, 46). Das Kind genoss Erziehung durch das Zusammenleben und „[...] lernte die Dinge, die es wissen musste, indem es den Erwachsenen bei ihrer Verrichtung half“ (ebd. 46). Dabei waren Emotionen keine essentielle Voraussetzung für das Gleichgewicht in der Familie. Unter dieser Betrachtungsweise des Kindes war dessen Auftritt in Familie und Gesellschaft zu kurz und zu unbedeutend, als dass es zu jener Zeit be-

sondere Aufmerksamkeit hätte beanspruchen können. Ebenso trug die Tatsache, dass das frühzeitige Ableben von Kindern keine Seltenheit war, zu dieser gewissen Anonymität der kindlichen Existenz bei. Die relativ beschränkte Emotionalität rührte auch daher, dass die Säuglingssterblichkeit bis ins 18. Jahrhundert noch sehr hoch war. Erst mit abnehmender Säuglingssterblichkeit begannen die Eltern, sich emotional stärker an ihre Kinder zu binden (vgl. ebd.).

„Die Vorstellung, dass solch ein Kind bereits eine vollständige menschliche Persönlichkeit verkörperte, wie wir heute allgemein glauben, kannte man nicht. Zu viele starben: ‚Sie sterben mir alle als Säuglinge weg‘, um noch einmal Montaigne zu zitieren. Diese Gleichgültigkeit war eine direkte und unausweichliche Konsequenz der Demographie der Epoche“ (Ariès 1975, 99).

Durch die zunehmende Vielschichtigkeit der Welt verloren die Lebensverhältnisse tendenziell an ihrer pädagogischen Kraft. Vieles konnte nicht mehr durch die Sache selbst erlernt werden, da durch zunehmende Komplexität die Möglichkeit abhanden kam, das, was das eigene Leben bestimmte und in diesem relevant erschien, am Gegenstand zu lernen. Viele Erfahrungen konnten kaum mehr an der Sache selbst gemacht werden, sondern an einem Abbild dieser Sache. So trat gegen Ende des 19. Jahrhunderts die Schule als Mittel der Erziehung an die Stelle des Lehrverhältnisses, was mit sich zog, dass Kinder sich nicht mehr länger nur unter Erwachsenen aufhielten, sondern in eine *Art Quarantäne* gesteckt wurden (vgl. ebd.). Interessanterweise beleuchtet Ariès in diesem Zusammenhang zwei unterschiedliche Ebenen, deren Zusammenspiel für diese grundsätzliche Umstrukturierung der kindlichen Stellung in der Gesellschaft verantwortlich waren: zum einen die „[...] großangelegten Moralisierungskampagnen der katholischen oder protestantischen Reformen in Kirche, Justiz und Staat“, zum anderen die sich verändernde Konstitution der Familie, namentlich der gefühlsmäßige Zusammenhalt, da Familie nun mehr zu einem Ort „[...] unabdingbarer affektiver Verbundenheit zwischen den Ehegatten und auch zwischen Eltern und Kindern [...]“ geworden war (Ariès 1975, 48). Bereits die Pädagogik des 17. und 18. Jahrhunderts begann, Familie und Schule als Orte der sittlichen Erziehung zu verstehen. Der Abstand zwischen Eltern und Kindern nahm zu, ebenso die Gefühlsbindungen. So begann die Familie, sich rund ums Kind zu organisieren, wobei Kinder eine ganz neue Aufmerksamkeit erhielten. Erziehung wurde wichtiger und die Einstellungen der Eltern in Bezug auf die Ausbildungen der Kinder veränderten sich im 19. und 20. Jahrhundert grundlegend (vgl. ebd.). Dem Kind wurde mehr und mehr Bedeutung beigemessen, so dass es nach und nach aus der Anonymität heraustrat, in die es einst verbannt war. Die Sterberate sank und durch die damit zusammenhängende Zunahme emotionaler Bindungen konnte ein Kind nicht mehr durch ein anderes ersetzt werden. Dies führte zu einem natürlichen Malthusianismus, einer freiwilligen Geburtenbeschränkung, welche sich bereits seit dem 18. Jahrhun-

dert beobachten lässt. Eltern begannen, sich weniger Kindern mehr zu widmen. Kinder lernten das Leben immer weniger im direkten Kontakt mit Erwachsenen kennen, dafür begann die Schule an Popularität zu gewinnen. Das Bild vom Kind begann sich zu verändern, es galt von nun an als unschuldig und verderblich, als schutz- und erziehungsbedürftig; *Kindheit* als *Schon-* und *Schutzraum* wurde geboren und das Kind wurde zum Objekt moralischer Erziehung (vgl. ebd.).

Davon lässt sich ableiten, dass Kindheit und Jugend nicht biologisch gegebene, unveränderliche Tatbestände sind, sondern Konstruktionen, Schöpfungen unserer Anschauungen und Umstände, im historischen Prozess stets veränderbar.

Dennoch zeigt sich in einem Zitat von Hesiod (ca. 700 v. Chr.), dass es anscheinend seit Menschengedenken dieselben Sorgen sind, mit denen sich die älteren Generationen in Bezug auf die Jüngeren beschäftigen:

Ich habe keine Hoffnung mehr für die Zukunft unseres Volkes, wenn diese Zukunft von der leichtfertigen heutigen Jugend abhängt. Denn diese Jugend ist ohne den geringsten Zweifel von einer unerträglichen Unverschämtheit und will alles besser wissen. Als ich jung war, brachte man uns gute Manieren und Respekt vor den Eltern bei. Aber die Jugend von heute ist voller Widerrede und will immer recht haben (Hesiod, zit. nach Höpffinger 2008, 256.).

Die heutige Vorstellung vom Kind setzt voraus, dass eine Abgrenzung gegenüber dem Jugend- und Erwachsenenalter stattfindet. Auch diese Abgrenzung ist keineswegs biologisch gegeben, sondern vom Menschen selber gemacht und in ihrer historischen Entstehung greifbar. Gemäß Hedderich zeigt sich Verschiedenheit von Kindheit nicht nur im historischen Prozess, sondern ebenso beim gesellschaftlichen Vergleich (vgl. Hedderich 2006). So zeigt bereits eine Gegenüberstellung der ehemaligen DDR und Westdeutschland frappante Unterschiede dahingehend, dass in der ehemaligen DDR im Gegensatz zu Westdeutschland die meisten Kinder bereits vom zweiten Lebensjahr an in ganztägigen Kinderkrippen und Kindergärten betreut und erzogen wurden. Zu dieser grossflächigen Institutionalisierung von Betreuung und Erziehung kam es in der damaligen DDR hauptsächlich aufgrund der oft ganztägigen, außerhäuslichen Erwerbstätigkeit der Mütter. Anhand dieses Beispiels wird ersichtlich, dass „[...] die Verschiedenheit von Kindheit in hohem Masse von dem jeweiligen gesellschaftlichen Kontext bestimmt wird, wobei insbesondere die Organisationsformen der Arbeit als einflussreiche Variable anzusehen sind“ (Hedderich 2006, 33). Die Verschiedenheit von Kindheit im historischen Prozess ist ebenfalls beim Vergleich von Gesellschaften zum selben historischen Zeitpunkt vorhanden (vgl. ebd.). Die dem*der Leser*in vor Augen geführte Situation in Ost- und Westdeutschland, macht deutlich, dass Gesellschaften in der Regel systematisch unterschiedlich und nach teilweise anderen Regeln und Logiken funktionieren, was zur Herausbildung sehr unterschiedlicher Sozialisationsinstanzen und -momente führt und folglich für die Lebens-

Familien- und Aufwuchsbedingungen prägende Faktoren mit sich bringt (vgl. ebd. und z.B. Fried, Dippelhofer-Stiem, Honig & Liegle 2003). Aufgrund dieser Gedanken zur stetigen Veränderung des Blickes auf Kindheit, spricht Ariès von der *Entdeckung der Kindheit* und meint damit jene Kindheitsvorstellungen, welche die Gesellschaft der Erwachsenen von der Lebensphase der Kindheit hat, sowie das Bewusstsein über den eigenständigen Charakter eben dieser Phase (vgl. Hedderich 2006).

Im aktuellen Diskurs zur Kindheit schwingt nicht selten ein von Krisen- und Niedergangsrhetorik geprägter Blick mit. Galt die Vorschulzeit bislang als Rückzugsort für zweckfreies Spielen und grenzenlose Phantasietätigkeit, mischt sich seit den PISA-Debatten ein bitterer Beigeschmack dazu. Die Kindheit und bereits die Vorschulzeit wird zunehmend unter Förderaspekten betrachtet, Bildung rückt ins Zentrum und dadurch wird Kindheit bereits von Beginn an sehr stark unter Zukunfts-, Leistungs-, und Zeitnutzungskriterien betrachtet (vgl. Göppel 2007). Damit zusammenhängend trifft man in jüngeren Diskussionen zunehmend auf Aussagen zu überfüllten Terminkalendern heutiger Kinder und zu *Freizeitstress*. Andere Wortschöpfungen sprechen gar vom *verplanten Kind* und erwecken Assoziationen zu rigiden Strukturen, exakten Orten und Zeiten, an Bürokratie, Zwang und Unfreiheit an all jenes, das gegensätzlich zu dem steht, was wir gemeinhin als typische Merkmale von Kindheit betrachten: Spontaneität, Leben im Hier und Jetzt, Trödeln, Zeitlosigkeit, zweckfreies Spielen, Kreativität, Unbeschwertheit und Faszination des Augenblicks etc. (vgl. ebd.).

Göppel hat in seinem Buch Schlagworte zur Kennzeichnung moderner Kindheit zusammengefasst. Diese entstammen einem Versuch der Kindheitsforschung, der die Vielzahl der Veränderungstendenzen des modernen Kinderlebens bündelt und mit Begriffen definiert.

Kinder haben für Eltern heutzutage einen grossen emotionalen Wert (*Emotionalisierung*), welcher nicht selten mit hohen Erwartungen an die Kinder im Zusammenhang steht (vgl. ebd.). Demgegenüber kann eine *Destabilisierung* der Verhältnisse dahingehend festgestellt werden, dass durch die Pluralisierung von Familienformen und häufigen Scheidungen die Familie als Raum kindlicher Entwicklung und Sozialisation an Stabilität verloren hat. Zudem haben sich die Umgangsformen zwischen Kindern und Erwachsenen sich sehr stark verändert (*Egalisierung*), wobei sich das Verhältnis von Befehls- zu Verhandlungsbeziehungen gewandelt hat. Verglichen mit früher verbringen Kinder heute viel mehr Zeit im Haus, in üppig ausgestalteten Kinderzimmern sowie mit medialen Angeboten (*Verhäuslichung*). Spielkontakte entstehen seltener spontan und im Nahbereich, sondern vermehrt durch die Planung und Organisation der Eltern (vgl. ebd.). Damit einher geht eine *Verinselung* kindlicher Lebenswelten: Der kindliche Alltag wird schon früh von Aktivitäten dominiert, welche an räumlich getrennten Orten stattfinden, was Kinder oft vom elterlichen Taxidienst abhängig macht und Eltern

stark involviert in die kindliche Freizeitplanung. Die selbstständige Aneignung der Welt in konzentrischen Kreisen wird vor allem in der Stadtkultur schwieriger. Zudem nimmt die Zeit, in welcher sich Kinder in für sie eingerichteten Institutionen befinden, zu (*Institutionalisierung*). Gründe dafür sind einerseits die steigende Berufstätigkeit von Müttern, andererseits das Gebot der *optimalen Förderung* der Kinder in speziellen Institutionen. Durch diese *Pädagogisierung* kommen Kinder früh in Kontakt mit erzieherischen Ansprüchen und Erwartungen. Dies führt gemäss Göppel einerseits zu einem Leistungsdruck für Familien, andererseits zu einem steten Hinterfragen des eigenen Erziehungshandelns, sowie zum Verlust von Spontaneität und Unbefangtheit. Im Umgang mit Kindern ist nichts mehr selbstverständlich (vgl. ebd.).

Obschon stets davor gewarnt wird, frühere Kindheitssituationen romantisch zu verklären, zeigen diese Ausführungen, dass die Ansicht besteht, die Bedingungen des Aufwachsens würden stetig schwieriger und ungünstiger. Preuss-Lausitz, Rülcker und Zeiher (1990) merkten dieser Sichtweise bereits in den 90-er Jahren kritisch an, dass in (damals) neueren Untersuchungen meistens die negativen Aspekte beleuchtet und die Missratenheit von Kindheit und Jugend betont würden, anstatt einmal zu fragen ob Kinder unter solchen Gegebenheiten selbstständiger, kenntnisreicher, kritischer und angstfreier seien als früher. In der aktuellen Kindheitsdiskussion wird immer wieder die These laut, dass es die heutigen Aufwachsensbedingungen den Kindern verunmöglichen, sich in ihrem eigenen Entwicklungstempo und -rhythmus entwickeln zu können und frei über ihre Zeit verfügen zu können (vgl. Göppel 2007). Stattdessen stünden sie unter ständigem Druck (der Eltern) und seien schon früh einer Vielzahl pädagogischer, organisierter Angebote auch ausserhalb der eigentlichen Kindergarten- oder Schulzeit ausgesetzt.

Das Phänomen der *verplanten Kindheit* ist Kind seiner Zeit, Ergebnis der Pluralisierung von Angeboten, von Familienstrukturen, von veränderten Generationen- und Partnerschaftsverhältnissen und um genauer verstehen zu können, wie die Zusammenhänge im Detail zueinander stehen, bedürfte es einer ausführlichen und akribischen Analyse sozialhistorischer, bildungspolitischer und gar marktwirtschaftlicher Gegebenheiten, Tendenzen und Entwicklungslinien. Das, was Kindheit ist, ist Teil eines komplexen Netzwerkes, bedingt von unzähligen Faktoren und schlussendlich gilt es sich von der Vorstellung zu lösen, dass das, was Kindheit ist und war und sein wird, statisch definiert werden kann. Es wäre sicher falsch, wenn man über Kinder und deren vielfältige Perspektiven auf ihr Leben forschen, und gleichwohl eine greifbare, allgemeingültige Umschreibung von Kindheit liefern möchte. Die Bedeutung von Kindheit wird nicht nur vom Zeitgeist und von verschiedenen Entwicklungstrends beeinflusst, sondern auch durch jene Perspektiven konstruiert, welche auf sie geworfen werden. Vielfalt ist also sowohl in der Tatsache, als auch im Blick, der auf sie geworfen wird, vorhanden.

Niemand befindet sich als neutraler Beobachter auf einer exzentrischen Position, von wo aus alles objektiv betrachtet werden kann. Wir alle sind von der Zeit und von der eigenen Biografie, von der Ausbildung und Stellung in verschiedenen (sozialen, familiären, etc.) Netzwerken perspektivisch beeinflusst. Unter dem Aspekt dieser Vielfalt ist es für die Erziehungswissenschaft nicht möglich normative Vorgaben zum angebrachten Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit und der Vielfalt an kinderulturellen Freizeitangeboten zu machen (vgl. ebd.).

2.2 Medienkindheit

Wie das vorangehende Kapitel gezeigt hat, unterliegt das gesamte Leben beständigem (sozialem) Wandel. Kindliche Lebenswelten sind keineswegs festgefügte, überdauernde Einheiten.

Baacke (1999) schrieb bereits am Ende der 1990-er Jahre, dass vielleicht insbesondere der Einzug der Medienwelt in die Kinderzimmer als „[...] die größte soziale und kulturelle Errungenschaft und zugleich Herausforderung überhaupt [...]“ (350f.) bezeichnet werden könne und einer Speerspitze des sozialen Wandels gleich käme, wobei Modernisierungsfolgen kaum einschätzbar seien. Obschon Baackes Aussage vor dem Hintergrund des Jahres 1999 aufzunehmen ist, scheint sie im heutigen Kontext an Brisanz nichts verloren zu haben. Was vor noch nicht so langer Zeit Teil eines Science Fiction Szenarios war, ist heutzutage omnipräsente Realität, z.B. das face-to-face Telefonieren am Bildschirm via Skype. Der Medienwandel schreitet in rasantem Tempo voran, wobei Veränderungen Veränderungen mit sich bringen, für welche sich sowohl im gesellschaftlich-sozialen als auch im institutionellen (schulischen) Kontext in ebenso rasantem Tempo angebrachte Umgangsweisen etablieren müssen, damit man sich in gewissen Situationen nicht einer plötzlichen Entgleitung der Kontrolle gegenüber sieht. Moderne Technologien können einerseits große Herausforderungen mit sich bringen, beispielsweise neue Formen der Gewalt wie das Happy Slapping (vgl. u.a. Richard, Grünwald & Recht 2008) oder Formen der Abhängigkeit wie etwa exzessives (Glücks-)spielverhalten (vgl. u.a. Hayer & Meyer 2008), andererseits können neue Medien neue innovative Lehr- und Lernformen fördern und so einen positiven Beitrag zur kindlichen Entwicklung leisten. Kinder und Jugendliche kommen immer früher mit medialen Geräten in Kontakt. Die schnelle Entwicklung medialer Angebote stellt dadurch das Generationenverhältnis in diesen Belangen teilweise auf den Kopf, da die jüngere Generation in vielen Fällen durch das Aufwachsen mit den Medien einen Wissensvorsprung gegenüber der älteren Generation besitzt. Dass sich das Medienverhalten von Menschen allgemein verändert hat, belegen zahlreiche Studien. Studien im Zusammenhang mit Medienkonsum beziehen sich hauptsächlich auf Jugendliche, wobei die Frage nach dem Ausmaß und Einfluss des Medienkonsums im (frühen) Kinderalter ebenfalls eine sehr interessante und zentrale ist.

Folglich sollen knapp einige ausgewählte Ergebnisse aus der im Jahr 2017 durchgeführten repräsentativen JIM-Studien (Jugend, Information, [Multi]Media) des Medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest dargestellt werden. Die Daten sollen den Stellenwert verdeutlichen, welcher medialen Geräten im Leben Jugendlicher zukommt. Die Daten der Studie stammen von 1.200 Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren, aus Haushalten in ganz Deutschland. Die telefonischen Befragungen fanden vom 6. Juni bis zum 19. Juli 2017 statt.

Die Ergebnisse der JIM-Studie zeigen, dass die Ausstattung von Familien mit Smartphone, Computer, Internet und Fernseher mittlerweile einen Sättigungsgrad von knapp 100 Prozent erreicht hat (diese und folgende Angaben siehe JIM-Studie 2017). Weiter kann eine Zunahme neuerer Gerätegenerationen dahingehend festgestellt werden, dass in 69 % der Haushalte ein Tablet- PC vorhanden ist, in 58 % ein Smart TV und in etwa die Hälfte der Haushalte Kunden eines Streaming-Dienstes wie Netflix oder Amazon prime sind.

Unter den Jugendlichen selber dominiert der Besitz eines Smartphones mit 97%, darauf folgt der Besitz einer Spielkonsole mit 67% und etwa die Hälfte verfügt über einen eigenen Fernseher (53 %), einen Laptop (52 %) oder ein Radio (51 %). Zugang zum Internet haben 99 % der 12- bis 19-Jährigen (zumindest selten), wobei 89 % täglich online sind. Kommunikationsplattformen werden rege genutzt, dabei steht an erster Stelle WhatsApp (94%), gefolgt von Instagramm (57%) und Snapchat (49%). Youtube wird – unabhängig vom Inhalt – von 88 % der Jugendlichen mindestens mehrmals pro Woche und von 63 % gar täglich genutzt. Der Einzug der digitalen Medien in den schulischen Kontext zeigt sich dahingehend, dass Jugendliche nach eigenen Angaben im Durchschnitt insgesamt 97 min. pro Tag mit Schulaufgaben beschäftigt sind, wobei etwa die Hälfte davon am Computer oder im Internet für die Schule gearbeitet werden muss. Beim Betrachten des Agierens der Jugendlichen im Netz kann aus den Ergebnissen der JIM-Studie 2017 entnommen werden, dass diese überwiegend mit dem Smartphone online gehen und hierbei auch überwiegend mobile Seiten nutzen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2017) .

Bereits vor über 10 Jahren gehörte die Beschäftigung mit Spielen am Bildschirm zu der beliebtesten Freizeitaktivität der Kinder und Jugendlichen (vgl. Züge, Möller, Meixner & Scheithauer 2008). Ebenso das Lesen in Baackes Buch führt den Wandel im Bereich der Medien vor Augen. So schrieb er bereits im Jahre 1999 im Kapitel über die Medienwelt der kleinen Kinder unter anderem davon dass Tonkassetten, Radio, CD-Player, TV-Vorschulsendungen und Gameboy-Konsolen zum Alltag der Kinder gehörten (vgl. Baacke 1999).

Nun soll es nicht Gegenstand dieses Beitrages sein, eine genaue und ausführliche Abhandlung des Medienkonsums und dessen Folgen und Auswirkungen wiederzugeben. Vielmehr geht es um einen kurzgehaltenen Input, welcher die aktuellen Entwicklungs- und Veränderungstrends in diesem Bereich verdeutlichen und im

Kontext von Kindheit bewusst macht. Die Darstellung der Situation im Jahre 2017 soll verdeutlichen, was Kindheit im Rahmen der heutigen Entwicklungen bedeutet und wie sich diese aufgrund der medialen Errungenschaften stark von der Kindheit vor 50 Jahren unterscheidet.

Mediale Errungenschaften sind ebenso gewichtiger Teil des sozialen Wandels wie die Industrialisierung. Sie gestalten diesen wiederum in komplexer Weise mit und haben Einfluss auf Denken, Handeln, Kompetenzaufbau, Kommunikationsstrukturen, Schule, Unterricht etc. Die Folgen sind vielfältig und sowohl positiver als auch negativer Art. Sicher ist, dass sich die Lebenswelten aller Menschen durch die Omnipräsenz moderner Technologien verändern. Die Medienkompetenz der Kinder ist durch den Einzug der Medien in den kindlichen Alltag stark gestiegen. Daher ist der Gedanke, sich diese Präsenz der (digitalen) Medien auch in der Forschung zu Nutzen zu machen, sehr legitim. Im Umgang mit Multimediageräten eignen sich (bereits sehr junge) Kinder Fähigkeiten an, welche in der Forschung genutzt werden können und nach forschungsmethodischen Veränderungen und Entwicklungen verlangen. Vor 30 Jahren wäre wahrscheinlich noch niemand in der Forschung auf die Idee gekommen, mit 4- bis 6-jährigen Kindern mittels Fotokameras partizipativ zu forschen (vgl. Beitrag *Kamerakids: Forschen mit Photo-voice* in diesem Band). Doch auch hier dürften sich wieder frappante Unterschiede in gesellschaftlichen Vergleichen zeigen, da die Verbreitung medialer Geräte keineswegs ein globaler, flächendeckender Trend ist. So wächst global betrachtet auch heute die Mehrheit der Kinder kaum derart gut medial ausgestattet auf, was nochmals die vorhandene Verschiedenheit von Kindheit und Kinderwelten nicht nur bei historischer Betrachtungsweise hervorhebt, sondern ebenfalls beim Vergleich von Gesellschaften zum selben historischen Zeitpunkt (vgl. Hedderich 2006). Sozialer Wandel sei allen modernen Gesellschaften dermassen eigentümlich, er fände permanent statt und gehöre somit zur Normalität (vgl. Baacke 1999). Ein Faktor also, dem man immer ausgesetzt ist und den man nicht wertend betrachten, sondern vielmehr in der Hinsicht hinterfragen soll, welche Chancen eine Epoche bereit hält und was sie uns abverlangt. Sich dem sozialen Wandel zu verschliessen, käme dem Zeit-Anhalten-Wollen gleich.

2.3 Kindheit im Kontext von Flucht

Besonders prägnant ins Bewusstsein geholt wird der wichtige Zusammenhang der Bedeutung von Kindheit und der Entwicklung der Kindheitsforschung dann, wenn man sich vor dem Hintergrund aktueller Flüchtlingsbewegungen das vor Augen zu führen versucht, was Kindheit während und nach Fluchterfahrung oder im Flüchtlingsheim bedeutet. Obschon es keine genauen Zahlen darüber gibt, wie viele geflüchtete Kinder und Jugendliche innerhalb der Jahre 2015 und 2016 nach Deutschland eingereist sind und dort leben, gibt eine Analyse der Asylstatistik sowie der korrigierten „EASY“-Einreisezahlen (das EASY-System ist ein vom Bun-

desamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) genutztes Computerprogramm zur Erstverteilung der Asylbegehrenden auf die deutschen Bundesländer) einen Überblick: Von den insgesamt 1'170'000 eingereisten Asylsuchenden waren etwa ein Drittel Kinder und Jugendliche (vgl. Lewek & Naber 2017, Daten aus der Studie des UNICEF: Studie *Kindheit im Wartezustand*). Dabei handelt es sich um rund 350'000 begleitete, sowie 50'500 Kinder und Jugendliche, für welche ein Asylantrag in Deutschland einging. „In der Gruppe der minderjährigen Flüchtlinge wurden im Jahr 2016 die meisten Asylersanträge für Kleinkinder im Alter von 0 bis 4 Jahren eingereicht. Für schulpflichtige Kinder der beiden Altersgruppen 6 bis unter 11 Jahre und 11 bis unter 16 Jahre wurden insgesamt 113'133 Asylersanträge gestellt“ (Lewek & Naber 2017, 14).

Gemeinsam mit den im Jahr 2015 in Kraft getretenen Gesetzesänderungen im Asyl- und Aufenthaltsrecht, sah sich Deutschland trotz enormen Anstrengungen erheblichen Herausforderungen im Bereich der Unterbringung gegenüber. So wurden viele geflüchtete Familien provisorisch in Notunterkünften (Turnhallen, Zelten) untergebracht, wobei einige die Erstaufnahmeeinrichtungen bald wieder verlassen konnten, andere jedoch auf Not- und Gemeinschaftsunterkünfte unterschiedlicher Größe verteilt wurden, in denen sie teilweise mehrere Jahre verweilen müssen (vgl. ebd.). Die umfangreichen Gesetzesänderungen im deutschen Asyl- und Aufenthaltsrecht führten in Abhängigkeit vom Asylstatus der Eltern auch zu existentiellen Konsequenzen für geflüchtete Kinder und Jugendliche. Die rechtlichen Einschränkungen beziehen sich in der Regel nicht explizit auf Kinder und Jugendliche, dennoch „[...]wirken sich beispielsweise die Regelung zur Versorgung durch Sachleistungen, die Anhebung der gesetzlich vorgesehenen Aufenthaltsdauer in Erstaufnahmeeinrichtungen, die Ausweitung der Wohnsitzauflage, die Einführung nicht angekündigter Abschiebungen und die Arbeits- und Ausbildungsverbote für Personen aus sogenannten sicheren Herkunftsländern direkt auf die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen aus“ (ebd., 17).

Die Gesetzesänderung führte zudem aufgrund der sehr hohen Flüchtlingszahlen auch zu einem sogenannten *Schubladen-Asylsystem*, das zu differenzieren begann zwischen Personen aus Kriegsgebieten und sicheren Herkunftsländern bzw. mit *guten Bleibeperspektiven* und *schlechter Bleibeperspektive*, was folglich prekäre Situationen für geflüchtete Menschen mit sich brachte. Dabei wird zunehmend auch zwischen Kindern und Jugendlichen aufgrund ihres Herkunftslandes differenziert (vgl. ebd.). Gemäss Hedderich ist Flucht ein „[...] spezifischer Typus von Migration, eine Wanderung unter erschwerten Bedingungen, wobei im Zentrum soziologischer Definition von Migration Aspekte des Wechsels und der Bewegung stehen“ (Hedderich 2016, 398). Der Begriff des Migrationshintergrundes diene in diesem Kontext als nationalstaatliches Ordnungskriterium zur Beschreibung von Bevölkerungsgruppen. Personen im Kontext von Flucht sind stets vor dem Hintergrund ihrer Fluchterfahrung zu betrachten und es darf nicht vergessen wer-

den, dass alle unter ihnen – auch jedes Kind – eine individuelle Lebensgeschichte im Kontext des Landes, aus dem geflüchtet werden musste, in sich tragen (vgl. ebd.). Kindheit bedeutet unter diesen Umständen wiederum etwas gänzlich anderes als Kindheit in einem stabilen Wohnumfeld. Wie die Studie des UNICEF verdeutlicht, werden Kinder mit Fluchterfahrung oftmals von Teilhabemöglichkeiten ausgeschlossen und verweilen oft über längere Zeitdauer in Notunterkünften (vgl. Lewek & Naber 2017). In diesen instabilen Lebenslagen ist es schwierig, stabile und tiefgründige Freundschaften zu schliessen oder an institutionalisierten (Bildungs-) Angeboten teilzuhaben, situationsabhängig fehlt gar der Kontakt zu wichtigen Bezugspersonen der Familie. Zudem haben viele der Kinder traumatische (Gewalt-) Erfahrungen gemacht, was tiefe seelische Wunden hinterlassen kann (vgl. Hedderich 2016). Das weitreichende Ausmass des Fehlens stabiler und länger andauernder Strukturen und Beziehungen zeigen auch die Ergebnisse einer Studie von World Vision Deutschland sowie der Hoffnungsträger Stiftung (2016). Aus den Gesprächen mit den sieben teilnehmenden Kindern zwischen 10 und 13 Jahren, welche zu ihren Fluchterfahrungen interviewt wurden, konnte festgehalten werden, dass die Familie eine zentrale Dimension im kindlichen Alltag bildet, daneben das Bedürfnis nach Freundschaften zu anderen Kindern, nach Privatsphäre und Selbstbestimmung sowie der Besuch der Schule und der damit einhergehende Spracherwerb (vgl. World Vision Deutschland/Hoffnungsträgerstiftung 2016). Zu bedenken bleibt, dass Kinder mit Migrationshintergrund oftmals Situationen von Diskrimination ausgesetzt sind, wobei solche Diskriminierungen im Sinne der Intersektionalität im multiplen Sinne erfolgen können (vgl. Hedderich 2016). Eine intersektionale Sichtweise führt zu einem verstärkten Problembewusstsein für „[...] die Komplexität und Vielschichtigkeit der Zusammenhänge“ (Hedderich 2016, 399). Sie bietet aber auch eine theoretische Rahmung für Forschungsstudien im Themenfeld von Migration-Flucht-Behinderung und eine wichtige Reflexionsgrundlage für „[...] konkrete Analysen des pädagogischen Umgangs mit Vielfalt“ (ebd.). Hier bietet sich eine Verbindung verschiedener Forschungsrichtungen auf der Basis einer intersektionalen Betrachtungsweise an (z.B. Kindheitsforschung, Partizipative Forschung, Biographieforschung), um mittels einer mehrdimensionalen Verstehensperspektive die Vielschichtigkeit und die Wechselbeziehungen innerhalb einer Gesellschaft verstehen zu können. Diese Betrachtungsweise von Kindheit stellt wiederum spezifische andere Forderungen an die Forschung.

Was Kindheit im Kontext von Flucht bedeutet, kann ein Mensch, welcher dies nicht selber erlebt hat, kaum fassen. Doch bereits das sensible Bewusstsein darüber, dass eine solche Kindheit in vielen Fällen von zahlreichen Unsicherheiten geprägt, von Instabilität gekennzeichnet, durch fehlende Privatsphäre entfremdet und von Ängsten begleitet wird, führt zum Verständnis, dass sich Kind-Sein in einem solchen Kontext (trotz womöglich gleicher geografischen Lage) grund-

gend davon unterscheidet, was in weiten Teilen oft unhinterfragt und als gegebene Tatsache, als Normalität mit dem Begriff Kindheit assoziiert wird. Freilich unterliegt Kindheit dieser Ansicht folgend in gewissem Ausmaß einem Pygmalion-Effekt, da diese Normalitätsannahme – einer impliziten Forderung gleichkommend – mit sich zieht, dass der kindliche Lebensraum nach Möglichkeit stets so ausgestattet wird, dass er dem in einer Gesellschaft verankerten Bild von Kindheit gerecht wird. Auch die Analyse der aktuell durchgeführten Studie der Universität Zürich und der Leopold-Klinge-Stiftung, bei welcher Kindergartenkinder aus der Schweiz und aus Argentinien partizipativ in den Forschungsprozess einbezogen wurden, widerspiegeln aus Kindersicht dieses Bild von Kindheit, zeigen aber auch, welche Faktoren aus Kindersicht besonders bedeutsam sind. Nämlich stabile Beziehungen zu Eltern und Geschwistern, zu Grosseltern, zu Onkeln und Tanten. Nämlich stabile Freundschaften, Kindergeburtstage, der gemeinsame Besuch eines Kindergartens oder der Schule. Nämlich Freiheit im behüteten Rahmen, auf dafür vorgesehenen Spielplätzen oder in Kinderzimmern, mit Spielzeug, mit Haustieren. Nämlich Freizeitbeschäftigung, die auf das Kind ausgerichtet ist, Ausflüge in den Zoo, in den Wald, Ferien an schönen Orten. Alles Dinge, die ein Kind im Kontext von Flucht oftmals entbehren muss.

Folgendes Zitat soll dieses Kapitel abschliessen und in das nächste Kapitel überleiten:

„So, wie es im Hinblick auf die Kindheit selbst wenig Sinn macht, die Geschichte der Kindheit als permanente Fortschrittsgeschichte bzw. als blosse Niedergangs- und Verfallsgeschichte zu rekonstruieren (vgl. deMause 1977, Ariès 1975, Postman 1983), so ist es auch im Hinblick auf die Kindheitsforschung wohl nicht angemessen, davon auszugehen, dass es sich hier um eine streng lineare Fortschrittsgeschichte in dem Sinne handelt, dass unser Wissen um kindliche Entwicklung und kindliche Bedürfnisse dabei ständig nur erweitert, ausdifferenziert und gefestigt wird. Vielmehr gibt es auch in diesem Bereich Umbrüche, Moden, Paradigmenwechsel“ (Göppel 2007, 45).

3 Ein historischer Abriss der Kindheitsforschung

Das vorangehende Zitat verdeutlicht: Alles ist dem historischen Wandel unterworfen. So soll nicht nur aufgezeigt werden, wie sich Kindheit und der Blick auf dieselbe im Verlaufe der Zeit veränderten, sondern es soll im Folgenden ebenfalls beleuchtet werden, in welcher Weise sich die wissenschaftliche Annäherung an Kindheit im Kontext historischer Gegebenheiten und Veränderungen gewandelt hat. Zunächst gilt es hier anzudeuten, dass das Verfassen einer lückenlosen Geschichte der Kindheitsforschung, welche eng mit der Entwicklung der Jugendforschung einhergeht, im Rahmen dieses Beitrags nicht geleistet werden kann.

Gegeben werden soll hier vielmehr ein historischer Abriss, sozusagen ein Überblick und eine Aufzeichnung der globalen Entwicklungstrends. Ebenso gilt es zu betonen, dass Kindheitsforschung nicht von einer einzigen Disziplin bestimmt wird, sondern von ihrem Gegenstand, dem Kind, dem sich anzunähern auf unterschiedliche Weise möglich ist (vgl. Baacke 1999). Im wissenschaftlichen Interesse steht dabei, generelle Aussagen zu machen und die Form der Kindheit zu einem jeweiligen Zeitpunkt zu beschreiben, zu deuten und zu bewerten (vgl. ebd.).

Historisch betrachtet liegen die Anfänge der Kindheitsforschung im 18. Jahrhundert, wobei sie in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts im Kontext der Psychologie und der Pädagogik eine Blütezeit und insbesondere um die letzte Jahrhundertwende – stärker sozialwissenschaftlich orientiert – einen enormen Aufschwung erlebte (vgl. Grunert & Krüger 2006). Nicht zuletzt deshalb wird das 20. Jahrhundert oftmals auch als „[...] das Jahrhundert des Kindes [...]“ betitelt (Key 1902, zit. nach Göppel 2007, 19). Dieser Aufschwung der Kindheitsforschung im 20. Jahrhundert zeigte sich auch in einer Ausdifferenzierung der Theoriebezüge, einer Ausweitung der Forschungsfelder sowie in einer Verfeinerung der methodischen Instrumentarien (vgl. ebd.).

Der Grundstein für eine Betrachtung von Kindheit als eigenständige Lebensphase legte Jean Jacques Rousseau im Jahre 1772 mit seinem Erziehungsroman *Emile*. Der Blick wurde auf den individuellen Lebensverlauf gelenkt, wobei im Zentrum zunächst die Erziehung stand (vgl. Grunert & Krüger 2006). Ende des 18. Jahrhunderts unternahmen Ernst Christian Trapp und August Hermann Niemeyer erste Versuche, eine moderne, empirisch orientierte wissenschaftliche Pädagogik zu begründen, wobei sie überwiegend die Bedeutung biographischer und ethnographischer Ansätze für die Entwicklung einer Theorie und Praxis von Erziehung ins Zentrum rückten (vgl. ebd.). Im Auswerten von Autobiographien und in Beobachtungen Heranwachsender sahen sie den empirischen Kern pädagogischen Denkens. Dabei scheinen Trapps damalige Worte heute wieder Aktualität zu erhalten, wenn er dafür plädiert, dass man – um eine Innensicht vom kindlichen (Er-)Leben zu gewinnen – die Kinder „[...] auf allen ihren Schritten und Tritten belauschen [soll], und zusehen was sie wollen und was sie t[h]un. Man müsste dabei die Kunst verstehen, sie auszufragen, wie ihnen dieser Einfall oder Gedanke, diese oder jene Begierde gekommen sei ...“ (Trapp 1780, 68). Diese Befunde zeigen auf, dass sich die Kindheits- und Jugendforschung am Ende des 18. Jahrhunderts in einer ersten Blütezeit befand, welche von qualitativen Zugängen dominiert war (vgl. Krüger & Grunert 2010). Diese Orientierung veränderte sich im 19. Jahrhundert, wobei sich der Fokus erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung vermehrt auf bildungsphilosophische und unterrichtswissenschaftliche Ansätze verlagerte (Herder, Humbolt) (vgl. ebd.). Diese Richtung wurde bis zur Jahrhundertwende verfolgt, als dann schließlich Vertreter der experimentellen Psychologie und Pädagogik gemeinsam mit den Lehrervereinen eine wissenschaft-

liche Erforschung der Lebensphasen Kindheit und Jugend forderten. Dass das Interesse für die Erforschung der Jugendphase gerade zu jener Zeit an Gewicht zunahm, hing nicht zuletzt auch mit den bürgerlichen Jugendbewegungen sowie der sich abzeichnenden problematischen Situation der proletarischen Großstadtjugend zusammen. Die Phase der Jugend rückte in das öffentliche Gewissen. Auch die reformpädagogischen Bemühungen jener Zeit beeinflussten die Herausbildung einer empirisch basierten Kindheits- und Jugendforschung (vgl. ebd.). Im Jahre 1906 fand in Berlin vom 1. bis zum 4. Oktober der erste *Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge* statt (vgl. Göppel 2007). An besagtem Kongress, welcher als wissenschaftliches Großereignis bezeichnet werden kann, nahmen über 700 Interessierte teil. Der Kongressbericht erschien im Folgejahr und gibt einen guten Eindruck vom Spektrum der Kinderforschung (vgl. Schaefer 1907).

„Der Berliner *Kongress für Kinderforschung* war auf Initiative des Herausgeberkreises der *Zeitschrift für Kinderforschung* zustande gekommen [...]. Alles was Rang und Namen hatte in Sachen *Kinderforschung* – so nannte sich damals der interdisziplinäre Interessenverbund aus Pädagogen, Heilpädagogen, Kinderpsychologen, Kinderpsychiatern und Pädiatern – im deutschsprachigen Raum war dabei vertreten“ (Göppel 2007, 24, Hervorhebung im Original kursiv).

In den 1920-er Jahren etablierte sich eine eigenständige, wissenschaftlich orientierte und verankerte Kindheits- und Jugendforschung, wobei bis dahin im deutschsprachigen Raum bereits 26 Institute existierten, welche sich mit der Thematik beschäftigten. Zu jener Zeit pochte das Herz dieses Forschungszweiges hauptsächlich in Hamburg und Wien (vgl. Grunert & Krüger 2006). Die Kindheitsforschung wurde von Beginn an mit einer intensiven Methodendiskussion geführt. Diese ist gezeichnet von vielen, beim Forschen mit Kindern immer wieder auftretenden, vielfältigen methodischen und methodologischen Herausforderungen (vgl. Heinzel 2012). Der intensive Diskurs versucht zu erörtern, ob und inwiefern Kindheitsforschung als Forschung *aus der Perspektive von Kindern* konzipiert werden kann. Der veränderte Blick auf Kinder führte dazu, dass sich das Forschungsinteresse der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Kindheitsforschung überwiegend auf die Lebensbedingungen, das Alltagserfahren und die Sozialbeziehungen von Kindern zu richten begannen, was nachvollziehbarerweise Konsequenzen für die Auswahl und Anwendung von Forschungsmethoden mit sich zog. Es wurden zahlreiche Methoden erarbeitet, welche den Forschungszugang zu Kindern erleichtern und ermöglichen sollten, wobei zunehmend Kinder als selbstständige Akteure ins Zentrum rückten. Dabei wurden ihnen von Seite der Wissenschaft zulässige Antworten zugetraut, was aber auch immer wieder zu Diskussionen innerhalb der Wissenschaft über deren wahre Aussagekraft führt. Wie in jeder Forschung, gilt es auch mit den Methoden der Kindheitsforschung kritisch umzugehen (vgl. ebd.). So schreibt Oswald zurecht, dass eine gewählte

Methode den zu beforschenden Gegenstand mitkonstituiert und man sich dieses Sachverhalts bewusst sein müsse (vgl. Oswald 2012). Zusätzlich zum qualitativen Mainstream in den Anfängen des 20. Jahrhunderts, lassen sich in der Zwischenkriegszeit bereits Anfänge einer quantitativ ausgerichteten Kindheits- und Jugendforschung finden (vgl. Krüger & Grunert 2010). Diese Erläuterungen zeigen, dass bis in die 1920-er Jahre noch keine klare Trennung zwischen den Forschungsfeldern der Kindheits- und Jugendforschung auszumachen ist.

In Anbetracht der sich im historischen Kontext ständig verändernden Sicht auf Kindheit lässt sich gut nachvollziehen, weshalb auch die Anfänge der Kindheitsforschung im 18. Jahrhundert liegen. Dass die Kinder von der Forschung als eigenständige Personen wahrgenommen werden können, setzt die Einsicht voraus, dass die Welt der Kinder grundsätzlich von jener Welt der Erwachsenen verschieden ist (vgl. Honig 1996). Eine Trennung der beiden Forschungsfelder Kindheits- und Jugendforschung lässt sich erst im Diskurs der Nachkriegsjahre beobachten (vgl. Krüger & Grunert 2010). Die Etablierung einer sozialwissenschaftlich orientierten Kindheitsforschung konnte noch nicht realisiert werden, da zunächst eine entwicklungspsychologische Perspektive dominant war, währenddessen Jugendforschung bis in die 1970-er Jahre hauptsächlich von der Jugendsoziologie dominiert wurde. So galten für die Kindheitsforschung bis in die 1970-er Jahre hinein Stufen- und Reifungsmodelle wie etwa jenes von Jean Piaget oder Sigmund Freud als wegleitend (vgl. ebd.). Die entwicklungspsychologische Dominanz in der Kindheitsforschung zog auch forschungsmethodische Konsequenzen mit sich. An die vorrangig qualitativen Verfahren zu Beginn des 20. Jahrhunderts (Analyse von Tagebuchaufzeichnungen, Beobachtungen) wurde in der Nachkriegszeit kaum mehr angeknüpft, sondern es wurde wieder eine eher quantitativ geprägte Herangehensweise aufgegriffen (vgl. ebd.). Auch in den deutschsprachigen Regionen orientierte man sich vermehrt an Entwicklung und Standards der nordamerikanischen Psychologie, was sich in der Ausbreitung von quantitativen Verfahren in den 1950-ern und 1960-ern äußerte. Qualitative Arbeiten verloren parallel an Bedeutung und galten zunehmend als unwissenschaftlich (vgl. Mey 2001). Eine deutliche Trendwende sowohl in theoretischer, als auch in methodischer Sicht zeichnete sich in den 1970-ern zunächst in der Jugendforschung, in den 1980-ern zunehmend auch in der Kindheitsforschung ab (vgl. Krüger & Grunert 2010). Es begann sich – unter Einfluss einer zunehmend stärker sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft – eine ebenso orientierte Kindheitsforschung herauszubilden. Ein veränderter Blick auf die Lebensphase Kindheit führte zu einer ebenso veränderten wissenschaftlichen Auseinandersetzung damit. Kinder wurden sodann nicht mehr als werdende Erwachsene oder gar unfertige Erwachsene betrachtet, sondern vielmehr als eigenständige Persönlichkeiten und aktive Akteure der Mitgestaltung gesellschaftlicher Strukturen wahrgenommen (vgl. ebd.). Der ökologische Kontext als Einflussfaktor auf die kindliche Entwicklung

rückte in den 1980-er Jahren vermehrt in den Fokus und es etablierten sich zwei Forschungsansätze: die ökologisch orientierten Lebensweltanalyse, welche eher quantitative Rahmendaten generierte (z.B. für die Erstellung von Sozial- oder Siedlungsstatistiken), sowie eher biografisch ausgerichtete Projekte, welche sich vermehrt auf die Lebensgeschichten von Kindern und Jugendlichen bezogen (vgl. ebd.). Wie aus diesen Erläuterungen hervorgeht, verliefen seit den 1980-er Jahren die Entwicklungen in der Kindheits- und Jugendforschung sowohl in methodischer als auch in theoretischer Hinsicht wieder weitgehend ähnlich. Dies änderte sich in den 1990-er Jahren wieder drastisch, wobei eine starke Ausdifferenzierung beider Forschungsfelder einsetzte, was eine ab den 1990-er Jahren unabhängige Betrachtung der beiden Forschungsfelder erfordert. In den 1990-er Jahren bildete sich sodann eine strukturbezogene Betrachtungsweise von Kindheit heraus, wobei unter anderem die Tatsache, dass Kinder bis dahin kaum als eigenständige Bevölkerungsgruppe in Sozialstatistiken erschienen sind, zur Forderung führte, Kinder zu einer eigenen Untersuchungseinheit zu machen, um somit ein reales Bild von Kindern als soziale Kategorie zu erhalten (vgl. Qvortrup 1993). Parallel hielt eine biographietheoretische Perspektive in die Kindheitsforschung Eingang (vgl. Krüger & Grunert 2010). Zudem bildete sich gegen Ende der 1980-er Jahre, hauptsächlich aber im Verlauf der 1990-er, ein neues Verständnis von Kindheitsforschung und Kindern heraus, das den weiteren Verlauf des Forschungsfeldes beeinflussen sollte (vgl. ebd.). Vor allem seit dem Aufkommen der *neuen Kindheitsforschung* wurden Herausforderungen des Forschens mit Kindern intensiver diskutiert, vor allem in der Soziologie und der Erziehungswissenschaft (vgl. Heinzel 2012). Zu dieser Zeit spiegelte sich diese veränderte Einstellung auch in methodischer Hinsicht, „[...] [die] sich in einer verstärkten Hinwendung zu detaillierten und fallbezogenen Forschungsdesigns ausdrückt“ (Fölling-Albers 1995, zit. nach Krüger & Grunert 2010, 25). Dabei finden qualitative Methoden wie Interviews sowie ethnografische Zugänge wieder zunehmend Eingang in die Kindheitsforschung. Das Ziel ist, eine verstärkte Hinwendung zu und Untersuchung von Kinderkultur und Kinderalltag. Wie ein bilanzierender Blick auf die Entwicklung der Kinderforschung zeigt, veränderten sich das Interesse und die Perspektive des Feldes in der Vergangenheit stetig. Zwar wurden vermehrt auch junge Kinder in den Fokus gerückt, jedoch fällt die Bilanz zu Studien, welche die Lebensführung und Alltagskultur von Kindern im Alter zwischen 4 und 8 Jahren (insbesondere in pädagogischen Institutionen) ins Zentrum der Betrachtung rücken, sehr mager aus.

Die Forschung *mit* Kindern bringt neue Herausforderungen mit sich. Denn „[w]enn die Forschung auf die Rekonstruktion subjektiver Lebenserfahrungen von Kindern gerichtet ist und Kinder als Akteure zum Thema von Forschungsarbeiten werden, muss im Forschungsprozess Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder hergestellt werden, um diese in *natürlichen Situationen* mit interpre-

tativen Mitteln erschließen zu können“ (Heinzel 2012, 22, Hervorhebung im Original kursiv). Qualitative Forschungsmethoden scheinen dazu geeignet, da sie in einem gewissen Rahmen und unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Kriterien flexibel gestaltbar sind. Heinzel betont eine weitere Stärke qualitativer Methoden, nämlich dass auch die Kommunikation der erwachsenen Forschenden mit den beteiligten Kindern zum Bestandteil der Erkenntnis gemacht werden kann. Der Anspruch, die *Perspektive der Kinder* zu erfassen, bedeutet auch anzuerkennen, dass zwischen Erwachsenen und Kindern eine Perspektivdifferenz vorhanden ist, welche bestenfalls aus Handlungen rekonstruierbar ist (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang stellen sich sowohl theoretische als auch forschungsmethodische Herausforderungen, wozu auch die oft diskutierte Frage nach einer kindgerechten Forschung gehört. Eine in diesem Zusammenhang sich stellende, große Herausforderung ist das Aufeinandertreffen von Erwachsenen und Kindern im Forschungsprozess, was zur Herstellung einer generationalen Ordnung führt. Diese generationale Ordnung muss schließlich sowohl für die Rekonstruktion von Kindheit als auch für die Beschreibung von Kindern zum Ausgangspunkt gemacht werden (vgl. Heinzel 2012). Es reicht nicht, Kinder ausschließlich selbst zu Wort kommen zu lassen. Es bedarf einer sorgfältigen und reflektierten Herangehensweise, nicht zuletzt auch deshalb, weil eine forschende Person stets durch eine gewisse Fachdisziplin einen perspektivisch verfassten Blick auf das Setting hat und es dadurch auch mitgestaltet und beeinflusst. So, wie sich aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen im historischen Kontext die Sicht auf das Kind und die kindliche Lebenswelt verändert hat, vollzog sich auch eine Veränderung der wissenschaftlichen Perspektive auf Kind und Kind-Sein. Diese Veränderung des Blickwinkels setzt sich in den methodischen und methodologischen Diskussionen und den Forschungszugängen nieder. Heinzel betont, dass der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung zwei grundlegende Konzepte zugrunde liegen, nämlich das *Konzept vom Kind als sozialen Akteur* sowie das *Konzept der generationalen Ordnung*. Erstere Perspektive vertritt eine konstruktivistische Sicht auf Kinder und geht von der Annahme aus, dass Kinder an ihrer eigenen Entwicklung mitwirken und als aktive Mitglieder ebenfalls zur Ausgestaltung der Gesellschaft beitragen. Es handelt sich um ein interaktionistisches, konstruktivistisches Gesellschaftsverständnis. Zweitere stellt die machtbezogene Relation von älteren auf jüngere Generationen ins Zentrum der Betrachtung, Praktiken der Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen sowie die soziale Ordnung (vgl. Heinzel 2012; Alanen 2005). Dabei gilt der Begriff *Generation* als sozialkulturelle Kategorie, weist auf das Verhältnis von Erwachsenen und Kindern hin und trägt zur Differenzierung zwischen Erwachsenen und Kindern bei (vgl. Heinzel 2012). Obschon die Einteilung der Gesellschaftsmitglieder nach Alter als gesellschaftliche Konstruktion und nicht als natürliche Ordnung gilt, spielt diese Sicht eine Rolle in der Gesellschaft und hat Einfluss in zahlreichen Konstitutionen kindlicher Arrangements.

Wie hoffentlich bis hier hin gezeigt wurde, muss ein Phänomen immer eingebettet in den aktuellen sozialhistorischen Kontext und unter Berücksichtigung verschiedener Strömungen des Zeitgeistes betrachtet werden. Dahingehend gibt es – einem Ozean gleich – ständige Bewegungen. Themen, Fragen und methodische Zugänge rücken eine bestimmte Zeit ins Zentrum der Aufmerksamkeit und verlieren dann plötzlich wieder an Bedeutung oder gelten gar als verpönt (vgl. Göppel 2007). Potentiell besteht stets die Möglichkeit des Rückschritts, des Ausblendens und der Ignoranz oder gar des Vergessens von wichtigen Fragen oder Erkenntnissen, welche für ein angemessenes Verständnis von Kindern wesentlich sind (vgl. ebd.). Gemäss dem Autor ist ein Thema, welches einst grosse wissenschaftliche Begeisterung auslöste und in den Anfängen des 20. Jahrhunderts dann aber eher wieder an Bedeutung verlor, die Frage nach der Entwicklung und nach den qualitativen Besonderheiten des *kindlichen Weltbildes* (vgl. ebd.). Aktuell beschäftigt sich die Wissenschaft wieder mehr mit diesem Gebiet, weshalb sich auch wieder andere in diesem Zusammenhang stehende relevante Fragen und Problem-bereiche eröffnen. Ein zentrales Anliegen der Forschung ist die Beantwortung der Frage, wie Forschung kindgerecht angelegt sein kann (vgl. Beitrag *Kindgerecht Forschen. Ein Überblick*. in diesem Band). Die erwähnte vorhandene Medienkompetenz von (bereits sehr jungen) Kindern eröffnet für die (partizipative) Forschung gänzlich neue Forschungszugänge, die auch im Hinblick auf die Frage der Kindergerechtigkeit an Attraktivität gewinnen (z.B. das Photovoice-Verfahren von Wang & Burris 1997 oder den Mosaic-Approach von Clark & Moss 2011). Gleichwohl bringt die Entwicklung des vermehrten Einbezugs medialer Hilfsmittel die Forderung mit sich, mit dem entstehenden Material sehr behutsam und vorsichtig umzugehen, da es sich größtenteils um sensible Daten handelt, welche bei nicht sorgfältigem Umgang und in nicht dafür vorgesehenen Händen eine schnelle und fatale Verbreitung im Netz finden könnten, was für die Wissenschaft und für die Betroffenen unter Umständen dramatische Konsequenzen mit sich bringen würde. Datenschutz muss besonders groß geschrieben werden. Die medialen Entwicklungen eröffnet für die (kindgerechte) Forschung neue Wege und Chancen, die Herausforderungen sind jedoch eben so zahlreich.

Literatur

- Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H. & Zeiher, H. (Hrsg.). *Kindheit soziologisch*. Wiesbaden, 65-82.
- Ariès, Ph. (1975): *Geschichte der Kindheit*. München (frz. Original: Paris 1960).
- Baacke, D. (1999): *Die 0- bis 5-Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit*. Weinheim und Basel.
- Clark, A. & Moss, P. (2011): *Listening to young children. The Mosaic Approach*. Second edition. London/Philadelphia.
- DeMause, L. (1977): *Hört ihr die Kinder weinen: eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt a.M.

- Fölling-Albers, M. (1995): Kindheitsforschung und Schule. Überlegungen zu einem Annäherungsprozess. In: Behnken, I. & Jaumann, O. (1995). Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München, 11-20.
- Fried, L., Dippelhofer-Stiem, B., Honig, M.S. & Liegle, L. (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim/Basel/Berlin.
- Göppel, R. (2007): Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen.
- Hayer, T. & Meyer, G. (2008): Problematisches Glücksspielverhalten. In: Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (Hrsg.)(2008). Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, 164-179.
- Hedderich, I. (2006): Unterstützte Kommunikation in der Frühförderung. Grundlagen – Diagnostik – Beispiele. Mit Begleit-DVD. Bad Heilbrunn.
- Hedderich, I. (2016): Migration – Flucht – Behinderung: Zusammenhänge und Perspektiven. In: Sonderpädagogische Förderung heute 61 (2016) 4. Weinheim.
- Heinzel, F. (2012): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarb. Auflage. Weinheim/Basel.
- Honig, M.-S. (1996): Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 16, 1, 9-25.
- Honig, M.-S. (2010): Geschichte der Kindheit im „Jahrhundert des Kindes“. In: Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.). Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 335-358.
- Höpflinger, F. (2008): Generationendiskurse, Generationenstereotype und intergenerationelle Kontakte. In: Perrig-Chiello, P., Höpflinger, F. & Suter, Ch. (2008). Generationen – Strukturen und Beziehungen. Zürich, 255-284.
- Key, E. (1991(original 1902)): Das Jahrhundert des Kindes. Hrsg. v. Ulrich Herrmann. Weinheim.
- Krüger, H.-H. & Grunert, C. (Hrsg.)(2010): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden.
- Lewek, M. & Naber, A. (2017): Kindheit im Wartezustand. Studie zur Situation von Kindern und Jugendlichen in Flüchtlingsunterkünften in Deutschland. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF Deutschland, in Auftrag gegeben beim Bundesfachverband Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge. Online unter: <https://www.unicef.de/blob/137704/053ab16048c3f443736c4047694cc5d1/studie--kindheit-im-wartezustand-data.pdf>(27.10.2018)
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs)(Hrsg.)(2017): JIM 2017. Jugend, Information (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart.
- Mey, G. (2001): Qualitative Forschung und Prozessanalyse. Überlegungen zu einer „Qualitativen Entwicklungspsychologie“. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, Online unter: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> (15.02.2017)
- Oswald, H. (2012): Geleitwort zur ersten Auflage. In: Heinzel, F. (Hrsg). Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszusammenhänge zur kindlichen Perspektive. 2., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel.
- Postman, N. (1983): The disappearance of childhood. London.
- Preuss-Lausitz, U., Rülcker, T. & Zeiher, H. (Hrsg.)(1990): Selbstständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Kinder zwischen pädagogischen Zugeständnissen und gesellschaftlichen Zumutungen. Weinheim/Basel.
- Schaefer, K.L. (Hrsg.)(1907): Bericht über den Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1.-4. Oktober 1906). Langensalza.

- Qvortrup, J. (1993): Die soziale Definition von Kindheit. In: Markefka, M. & Nauck, B. (Hrsg.). Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Kriftel/Berlin: Luchterhand Verlag, 109-124.
- Richard, B., Grünwald, J. & Recht, M. (2008): Happy Slapping: Medien- und bildanalytische Sicht eines aktuellen Phänomens. In: Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (Hrsg.)(2008). Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, 72-85.
- Trapp, Ch. (1977): Versuch einer Pädagogik [Berlin 1780] hg. v. U. Hermann, Paderborn.
- Wang, C. & Burris, M. A. (1997): Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- World Vision & Hoffnungsträger Stiftung (Hrsg.)(2016): Angekommen in Deutschland. Wenn geflüchtete Kinder erzählen. Eine Studie von World Vision Deutschland und der Hoffnungsträger Stiftung, Friedrichsdorf: World Vision Institut. Online unter: <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Studie-2016-Angekommen-in-Deutschland.pdf> (27.10.2018).
- Züge, C., Möller, I., Meixner, S. & Scheithauer, H. (2008): Exzessive Mediennutzung und gewalthaltige Medien. In: Scheithauer, H., Hayer, T. & Niebank, K. (Hrsg.)(2008). Problemverhalten und Gewalt im Jugendalter. Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, Prävention und Intervention. Stuttgart, 180-193.