

Aline Deinert

„Willst du eigentlich ma wissen, ob ich ein Auto hab?“ – Qualitative Interviews mit Vier- und Fünfjährigen

“Will you really even know if I have a car?” – qualitative interviews with four and five year olds

Zusammenfassung:

Den Schwerpunkt des vorliegenden Beitrags bildet die Auseinandersetzung mit der Anwendung qualitativer Interviews bei Kindern im Vorschulalter. Im Bereich der qualitativen Sozialforschung existieren bislang nur wenige Studien, die Kinder dieses Alters in die Erhebungen einbeziehen. Weitaus seltener finden sich darüber hinaus Veröffentlichungen, die sich mit methodischen Fragen und Erfahrungen aus der Forschungspraxis beschäftigen. Vielmehr scheinen sich die vielfach in der Fachliteratur postulierten Einwände gegen die Befragung von Kindern hemmend auf die für solche methodischen Auseinandersetzungen notwendige empirische Praxis auszuwirken.

In diesem Beitrag werden, auf der Grundlage einer eigenen Untersuchung und Durchführung qualitativer Interviews mit Vier- und Fünfjährigen, methodische Erkenntnisse aus der Anwendung und Schlussfolgerungen für die empirische Praxis dargestellt. Ziel einer solchen Analyse ist die Irritation verhärteter Defizitannahmen über die Möglichkeiten, jüngere Kinder als kompetente Forschungspartner in die Untersuchung einzubeziehen.

Schlagworte: Kindheitsforschung, Qualitative Interviews, frühe Kindheit, Forschungspraxis, Forschungsmethoden

Abstract:

The main emphasis of this paper is placed on the use of qualitative interviews with children of pre-school age. Until now, in the field of qualitative social research only very few studies that include children of this age in the collection of data have been conducted. Beyond that, there are even less publications concerning methodical questions and practical experience of research in this field. In fact, objections often raised to interviewing young children seem to hamper empirical research experience which is essential for further debates about methodical questions.

Based on a study and the use of qualitative interviews with four and five-year-old children this paper presents the methodical findings of the practical experience and attempts to formulate implications for further empirical research. It aims to analyse possible ways to involve even young children as competent participants in social research projects and thus disprove the often claimed defects of this kind of research.

Keywords: childhood research, qualitative interviews, early childhood, research methods, research experiences

1 Vier- und Fünfjährige als Forschungspartner

Die Erforschung von Kindern und Kindheit erfolgte bis in die 1980er Jahre primär aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive. Insbesondere seit Mitte des 20. Jahrhunderts dominierten in der Forschung diesbezüglich quantitative Forschungsverfahren und man beschränkte sich zumeist auf Fragen, beispielsweise nach den messbaren Bildungserfolgen von Kindern, die am besten durch die Anwendung verschiedener Test beantwortet werden konnten (vgl. Walsh/Tobin/Graue 1993).

Seit den 1980er Jahren hingegen ist in der Kindheitsforschung verstärkt ein sozialwissenschaftliches Interesse an der Lebenswelt und subjektiven Sicht der Kinder zu verzeichnen. Dem Einsatz qualitativer Erhebungsverfahren wurde dabei zunehmend Bedeutung zugesprochen (vgl. Krüger/Grunert 2006, S. 16). Beispielsweise kann durch die Anwendung qualitativer Interviews „im Forschungsprozeß Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder hergestellt werden“ (Heinzel 2003, S. 399), was eine grundlegende Bedingung für die Erschließung der subjektiven Sichtweise von Kindern oder deren individuellen Lebenserfahrungen darstellt (vgl. ebd.). Im Zuge der Entwicklung und Ausdifferenzierung einer neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung wurden Kinder zunehmend selbst als Forschungs- bzw. Gesprächspartner in die Untersuchungen einbezogen (vgl. Fuhs 2000, S. 88). Für den Bereich der frühen Kindheit ist diese Entwicklung jedoch nicht analog verlaufen. Obwohl diese Kindheitsphase in den vergangenen Jahren vermehrt Aufmerksamkeit in der sozialwissenschaftlichen Literatur und Forschung erlangte, insbesondere bezogen auf den Bereich der Frühpädagogik und die vorschulischen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen, finden sich nur sehr wenige Untersuchungen, in denen Kinder selbst befragt und in die Forschung einbezogen werden. Vielmehr erweist sich die Befragung Erwachsener aus dem Umfeld der Kinder, wie Eltern oder Erzieher aus den Tageseinrichtungen, nach wie vor als üblich. Da in der qualitativen Forschung die Lebens- und Erfahrungswelten sowie Deutungsmuster aus der Sicht handelnder Menschen im Fokus stehen (vgl. auch Flick 2007), ist die stellvertretende Befragung von Personen jedoch keinesfalls ausreichend und auch Kinder müssen selbst zu ihrer Wahrnehmung und ihren Erfahrungen befragt bzw. untersucht werden.

Die Vermeidung der Durchführung qualitativer Interviews mit den Kindern selbst und die Befragung Erwachsener stattdessen, könnten primär mit einer vorherrschenden negativen und kritischen Einschätzung der Befragungsmöglichkeiten jüngerer Kinder¹ in der empirischen Sozialforschung zusammenhängen (vgl. auch Roux 2002, S. 83f.). In den (wenigen) Diskussionen über die Anwendung mündlicher Befragungen bei (jüngeren) Kindern bilden in erster Linie die Kompetenzen der Kinder den Fokus und abgeleitete Defizite werden pointiert. In der Forschungsliteratur sind gegenwärtig jedoch kaum Arbeiten zu finden, in denen eigene forschungspraktische Erfahrungen dargestellt und analysiert werden (als Ausnahme vgl. z.B. Nentwig-Gesemann 2002, 2010 bezogen auf Gruppendiskussionen). Selbst in zentralen Handbüchern zur qualitativen Sozialforschung (z.B. Frieberthäuser/Prengel 2010; Flick/von Kardorff/Steinke 2007; Heinzel 2000) existieren kaum methodische Auseinandersetzungen mit der Befragung von Kindern bzw. beziehen sich diese ausschließlich auf ältere Kinder, während jüngere Kinder diesbezüglich unberücksichtigt bleiben (vgl. auch Mey 2003, S. 712).

Um die qualitative Forschung mit Kindern weiterentwickeln zu können, ist eine Erweiterung des bisher angewendeten Methodenrepertoires sowie eine fortwährende Reflexion der empirischen Praxis jedoch zwingend notwendig. Die in dem vorliegenden Beitrag dargestellten Ergebnisse einer methodischen Auseinandersetzung mit der Anwendung qualitativer Interviews bei vier- bis fünfjährigen Kindern, sollen die methodische Diskussion um die Möglichkeiten und Herausforderungen der Befragung von (jüngeren) Kindern anregen und weitere Perspektiven aufzeigen. Als methodische und empirische Grundlage der dazu folgenden Darstellungen fungiert eine Studie, in der qualitative Interviews mit Vier- bis Fünfjährigen zum Thema „Freundschaften bei Kindern“ durchgeführt wurden (vgl. Deinert 2009). Im Vorfeld der Ergebnisdarstellungen erfolgt zunächst ein Überblick über die in der Literatur vorgefundenen Auseinandersetzungen mit der mündlichen Befragung jüngerer Kinder. Anschließend werden die verschiedenen Arten der Durchführungspraxis von qualitativen Interviews im frühkindlichen Bereich systematisiert und die aus den Studien gewonnenen Erfahrungen thematisiert. Den Beitrag schließen ein Resümee der Ausführungen sowie ein Ausblick in die zukünftig noch notwendigen methodischen Auseinandersetzungen.

2 Perspektiven zur Durchführung von Interviews mit jüngeren Kindern

Häufig finden sich in der gegenwärtigen Literatur vor allem Einwände gegen die Durchführung von Interviews mit (jüngeren) Kindern sowie potenzielle Probleme bei der Anwendung dieser Methode. Beispiele dafür sind der „Zweifel am Wahrheitsgehalt der Äußerungen“ (Fuhs 2000, S. 90), die in der Entwicklung begriffene aktive Sprachkompetenz der Kinder, die Annahme eines geringen Erinnerungsvermögens sowie einer hohen Beeinflussbarkeit der Kinder und einer auftretenden sozialen Erwünschtheit bei der Beantwortung von Fragen (vgl. Lohaus 1989; Ulich/Oberhuemer 1993; Fuhs 2000, S. 91f.; Heinzel 2000; Sturzbecher/Großmann 2001). Petermann und Windmann gehen beispielsweise grundsätzlich davon aus, dass Kinder unter sechs Jahren aufgrund „der sprachlichen Probleme“ (Petermann/Windmann 1993, S. 128) von vielen Formen der Erhebung auszunehmen sind. Diese Annahme bestätigt auch Heinzel (2003), wenn sie darauf verweist, dass Kinder unter fünf Jahren aufgrund entwicklungspsychologischer Erwägungen und sprachlicher Schwierigkeiten kaum interviewt werden können (vgl. Heinzel 2003, S. 401; siehe dazu auch Richter 1997, S. 90 sowie Grunert/Krüger 2006, S. 40).

Trotz der häufig erwähnten sowie schnell generalisierten Probleme und Einwände hinsichtlich der Befragung von Kindern liegen diesen nur selten eigene empirische Erfahrungen zugrunde. So ist auch die Anzahl der Veröffentlichungen über konkrete methodische Aspekte und Probleme zur Datenerhebung mit Kindern überschaubar, in denen Erkenntnisse aus den Methodenanwendungen in der Kindheitsforschung systematisch aufgegriffen werden (vgl. Heinzel 2000, S. 24f.). Die vereinzelt auffindbaren methodischen und forschungspraktischen Auseinandersetzungen mit wissenschaftlichen Befragungen von Kindern bezie-

hen sich dann jedoch meist auf die Forschungserfahrungen mit älteren Kindern, d.h. im Bereich der mittleren bis späten Kindheit (vgl. z.B. Heinzel 2003; Lipski 1998; Petermann/Windmann 1993).

Die wenigen Arbeiten aus dem deutschsprachigen Raum, die sich mit methodischen Aspekten der mündlichen Befragung von Kindern unter sechs Jahren befassen, beziehen sich vorwiegend auf (entwicklungs-) psychologische Forschungsarbeiten. Beispiele dafür sind die Auseinandersetzungen von Ines Graudenz (1975) und Arnold Lohaus (1989) deren Grundlage Studien bilden, die standardisierte mündliche Interviews mit jüngeren Kindern durchführten².

Beide Autoren stellten zunächst eine geringe Aufmerksamkeitsspanne bei den befragten Kindern fest und Lohaus (1989) leitete daraus die Notwendigkeit einer möglichst kurzen Interviewdauer oder aber einer Aufteilung des Interviews auf mehrere Tage ab (vgl. Lohaus 1989, S. 132). Lohaus verweist zudem auf die sprachlichen Defizite der Kinder, sowohl hinsichtlich der Sprachproduktion als auch des Sprachverständnisses. Gleichmaßen führt er jedoch aus, dass die auftretenden Missverständnisse während der Interviews oftmals eine untergeordnete Rolle spielten und schnell behoben werden konnten (vgl. Lohaus 1989.). Um altersgerechte Formulierungen der jeweiligen Fragen finden zu können, empfiehlt er weiterhin einen vorgelagerten Aufenthalt in den jeweiligen Institutionen der Kinder, um dadurch das Vokabular, die grammatikalischen Fertigkeiten und die möglicherweise zu erwartenden Schwierigkeiten abschätzen zu können (vgl. Lohaus 1989, S. 133). Auch Graudenz (1975) erachtet es als positiv, wenn sich die Akteure bereits vor der Durchführung des Interviews kennenlernen und die Beziehung zwischen Interviewenden und Interviewten dadurch an Vertrautheit gewinnt. Ihre empirischen Erhebungen mit jüngeren Kindern zeigten, dass sich diese nicht gern von fremden Personen befragen ließen und die Distanz zum Interviewenden z.B. über körperliche Annäherung zu verringern versuchten (vgl. Graudenz 1975, S. 59). Zudem weist sie darauf hin, dass die Fragen kurz und eindeutig zu formulieren seien und keine doppelten Verneinungen sowie Fremdwörter beinhalten dürften, damit das aktive Sprachverständnis der Kinder nicht überfordert sei und Missverständnisse dadurch reduziert werden können (vgl. ebd., S. 60). Während Graudenz im Weiteren eine gewisse soziale Erwünschtheit bei der Beantwortung der Interviewfragen feststellte, konnte diese Beobachtung von Lohaus und weiteren Kollegen in ihren Forschungsvorhaben nicht bestätigt werden. Lohaus schlussfolgert daraus, dass möglicherweise die sehr persönlichen Untersuchungsthemen (wie z.B. das Selbstkonzept des Kindes) in der Studie von Graudenz als Ursache für eher sozial erwünschte Antworten der Kinder gelten können (vgl. Lohaus 1989, S. 415). Graudenz schlussfolgert dennoch aus ihren Betrachtungen, dass eine Durchführung von (standardisierten) Interviews auch bei Kindern unter sechs Jahren grundsätzlich möglich ist³. Lohaus führt abschließend das starke Interesse an einer Teilnahme bei den Kindern, das Bemühen um Genauigkeit sowie eine beobachtbare Ernsthaftigkeit der Kinder bei der Beantwortung der Fragen als überaus positiv an (vgl. ebd., S. 411 und 414). Allerdings gibt er auch zu bedenken, dass die Eignung bestimmter Interviewverfahren und ihre Auswirkungen auf die Beschaffenheit des Datenmaterials in vielen Fällen auf der Ebene von Spekulationen und Vermutungen bleiben müssen, da „[E]mpirisch abgesicherte Aussagen [...] in diesem Bereich kaum anzutreffen [sind]“ (Lohaus 1989, S. 157).

Reflexionen über die Anwendung von *qualitativen* Interviews mit jüngeren Kindern lieferten ansatzweise Tim Rohrmann (1996) und Rudolf Richter (1997).

Beide Autoren widmen sich dabei einem größeren Methodenspektrum, wie auch der teilnehmenden Beobachtung und beziehen sich dabei auf Forschungserfahrungen mit jüngeren und älteren Kindern. Differenziert man den Zusammenhang verschiedener Studien hinsichtlich der Altersgruppen fällt auf, dass sich die zitierten Erfahrungen aus der Anwendung von Interviewverfahren primär auf die Altersspanne der mittleren Kindheit beziehen. Als einziges Forschungsbeispiel, in welchem tatsächlich Interviews mit vier- und fünfjährigen Kindern geführt wurden, führt Rohrmann (1996) in seinen Ausführungen die Studie von Ulich und Oberhuemer (1993) an, welche mit einer Untersuchung zu Familienbildern durchaus aufschlussreiche Befunde anhand von qualitativen Interviews erzielen konnte (vgl. Rohrmann 1996, S. 52). Richter hingegen erklärt, dass es generell schwer sei mit Kindern (selbst älteren) ein Gespräch zu führen, welches thematisch offen ist und den Befragten die Steuerung des Forschungsprozesses überlässt. Gelingt aber die Herstellung eines Vertrauensverhältnis zwischen den Forschungspartnern und die befragten Kinder können dadurch frei erzählen und ihr eigenes Relevanzsystem entfalten, so folgen sie jedoch nicht bereitwillig den von den Erwachsenen vorgegebenen Gesprächsstrukturen und Themen (vgl. Richter 1997, S. 79). Damit widerspricht Richter jedoch dem wichtigen Kriterium qualitativer Forschung nach Offenheit, welches er anfangs selbst hervorhebt

„Offenheit bedeutet hier vor allem, daß die Forschung nicht durch Vorannahmen gesteuert wird und daher nur das zur Sprache kommt, was dem Forscher wichtig erscheint. Sie besagt, daß es möglich sein muß, auf die Untersuchungspersonen zu reagieren und im wesentlichen diese selbst den Forschungsprozeß steuern zu lassen“ (Richter 1997, S. 76f.).

Abschließend zieht er jedoch den Schluss, dass offene Interviews keine besonders geeignete Methode der Kindheitsforschung sind und erachtet den Einsatz narrativer Interviews im Vorschulbereich als ausgeschlossen (vgl. Richter 1997, S. 79 u. 90)⁴.

In den hier dargestellten Auseinandersetzungen mit der Anwendung von Interviews bei jüngeren Kindern werden meist die Kompetenzen bzw. Defizite der Kinder thematisiert. Im Kontrast dazu fällt beim Blick auf internationale Forschungen auf, dass diese Arbeiten über methodische Herausforderungen bei der Durchführung von Interviews mit Kindern stärker die erforderlichen Kompetenzen der Interviewenden und mögliche Schwierigkeiten und Herausforderungen durch die Interviewenden thematisieren (vgl. z.B. Brooker 2007).

Brooker (2007) verweist beispielsweise darauf, dass die in der Literatur häufig angeführten Kompetenzdefizite jüngerer Kinder im Allgemeinen vielmehr die Begrenzungen der interviewenden Personen darstellen und auch jüngere Kinder zuverlässige und informative Befragungspersonen sind (vgl. Brooker 2007, S. 164). Auch Eide und Winger (2005) fokussieren verstärkt auf die einflussnehmenden Kompetenzen der Interviewenden in den Erhebungssituationen, denn „interviewing children demands a special competence“ (Eide/Winger 2005, S. 81). Diese Kompetenz beinhaltet sowohl feste Grundlagen in der Reflexion von Theorie und Praxis als auch Offenheit gegenüber Veränderungen und „Überraschungen“ in der Interviewsituation. Dafür nennen sie weiterführend grundlegende Faktoren, auf die sie während ihrer Forschungsarbeit stießen und die es vor dem Interview zu beachten gelte. So sollten nicht nur die Eltern, sondern auch die Kinder selbst um Erlaubnis und ihr Einverständnis zum Inter-

view gefragt werden. Dies sei wichtig, um den Kindern ihre Rolle als Forschungspartner im Interview zu verdeutlichen. Dazu gehöre auch dem Kind mitzuteilen, wo das Interview stattfinden wird und ihm zu erklären, was von ihm im jeweiligen Interviewsetting und in seiner Rolle als Experte über seine Lebenswelt erwartet wird (vgl. ebd.). Zusammenhängend damit führen die Autoren aus, dass es trotz der asymmetrischen Beziehung zwischen Kind und erwachsenen Interviewendem möglich sei, eine Beziehung zu formen, welche auf einem gleichberechtigten Status und auf gegenseitiger Akzeptanz basiere. Dafür müsse der Interviewende das Interview gut vorbereiten und dem Kind notwendige Informationen über dessen Durchführung und seine Rolle darin geben. Dem Kind sollte verdeutlicht werden, dass es als einzige Person Auskunft über seine Lebenswelt geben und auf die Fragen antworten kann. (vgl. ebd., S. 80f.). Damit einhergehend sei es bedeutsam, dass der Interviewende auch nie Fragen stellt deren Antworten er selbst bereits kennt (vgl. ebd., S. 84). Ebenso wichtig wie die Vorbereitungen sei auch der Beginn des Interviews, welcher gut geplant sein müsse, damit sich das Kind wohl fühlt und interessiert ist. Trotz jeglicher Planung kann es gleichermaßen auch notwendig sein zu improvisieren und das Interviewsetting dem zu interviewenden Kind anzupassen. Dies betrifft natürlich auch den Leitfaden des Interviews, welcher vorher zwar gut geplant sein, im Interview aber auch auf unterschiedliche Weise und flexibel eingesetzt werden sollte (vgl. ebd., S. 83). Auch Brooker (2007) verweist darauf, dass die Vorbereitung des Interviews bei jüngeren Kindern umso sorgfältiger geschehen müsse, damit sich die Kinder mit einem Minimum an Stress oder Unterbrechung ungehindert äußern können (vgl. Brooker 2007, S. 166). Hinsichtlich der Kommunikationskompetenzen von jüngeren Kindern in der Erhebungssituation geben die Autoren an, dass es sehr förderlich ist, den Kindern das Gefühl der Kontrolle über die Ausrichtung des Gesprächs zu geben oder ihnen das Interesse an ihren Ausführungen zu verdeutlichen (vgl. Eide/Winger 2005; Brooker 2007). Weiterhin reflektiert Brooker, dass offene Fragen den geschlossenen vorzuziehen sind, da sich die Kinder sonst ausgefragt und getestet fühlten und mit Einsilbigkeit reagierten (vgl. Brooker 2007, S. 165).

In Abgrenzung zu den methodischen Reflexionen aus dem deutschsprachigen Raum wird deutlich, dass die Ausführungen dieser Autoren über die methodischen Herausforderungen in der Anwendung qualitativer Interviews bei (jüngeren) Kindern wesentlich weniger die (sprachliche und kognitive) Entwicklung der Kinder als Gesprächspartner und die daraus resultierenden Probleme fokussieren. Im Mittelpunkt stehen hier vielmehr die Gestaltung der Erhebungssituation, die hohe Bedeutung der Anerkennung von Kindern in ihrer Rolle als ernstzunehmende Befragungspersonen und einzige Wissende bezogen auf ihre Lebenswelt sowie ihrer Rechte als Forschungssubjekte. Aber auch die Ermöglichung von Partizipation nicht nur in der Erhebung, sondern im gesamten Forschungsprozess wird dabei immer häufiger diskutiert (vgl. z.B. auch MacNaughton/Smith/Davis 2007).

2 Qualitative Interviews im Forschungsfeld der frühen Kindheit

Die Erhebungspraxis in Studien, in denen qualitative Interviews mit jüngeren Kindern durchgeführt werden, weist erhebliche Unterschiede auf. Diese betreffen vor allem die Wahl des jeweiligen Interviewsettings, welche natürlich stark von vorab angenommenen und in der Literatur auffindbaren Problemen und Schwierigkeiten bezüglich der Anwendung beeinflusst ist. Systematisierungen der verschiedenen Arten von eingesetzten Interviewverfahren stellten bislang sowohl Heinzel (1997; 2003) als auch Fuhs (2000) für die Kindheitsforschung auf. Diese beziehen sich jedoch in erster Linie auf Studien, in denen Kinder der mittleren bis späten Kindheit befragt wurden und sind daher nur bedingt auf den Bereich der frühen Kindheit anwendbar (siehe dazu ausführlicher Deinert 2009). Für die Forschungspraxis mit jüngeren Kindern zeigt sich ein wesentlich größerer Variantenreichtum der jeweiligen Erhebungssettings.

Zuerst ist hier eine Differenzierung in der Durchführung von Interviews *mit* Kindern und *über* Kinder sinnvoll. Bei Ersterem werden die Kinder selbst als Forschungspartner in die Interviewerhebungen einbezogen und bei Letzterem dienen die Eltern oder andere erwachsene Bezugspersonen als Befragungspersonen für jene Kinder. Die „stellvertretende“ Befragung Erwachsener nutzte beispielsweise die AWO-ISS Studie über die Auswirkungen familiärer Armut auf Vorschulkinder von Hock/Holz/Wüstendörfer (2000). Als Begründung für dieses Vorgehen führen die Autoren an, dass die „Hauptzielpersonen maximal sechs Jahre alt, also mit qualitativen Interviews im klassischen Sinne nicht zu erreichen“ sind (Hock/Holz/Wüstendörfer 2000, S. 19). Zusätzlich wiesen sie auf die in der Literatur auffindbaren Schwierigkeiten bei der Befragung von Kindern hin: das Nachlassen der Konzentrationsfähigkeit, die Scheu vor fremden Personen bzw. eine benötigte längere Aufwärmphase sowie die sprachlich-kognitive Überforderung mit vielen Fragestellungen (vgl. ebd.).

Die Durchführung qualitativer Interviews mit den Kindern selbst unterscheidet sich zunächst hinsichtlich des Einsatzes teilstandardisierter oder informeller Erhebungssettings.

Teilstandardisierte Interviews zeichnen sich hierbei durch den Einsatz eines vorab formulierten, meist halbstandardisierten Leitfadens sowie die Durchführung in separaten Räumlichkeiten aus. Die Fragen jener Leitfäden weisen dabei ein Spektrum von geschlossenen bis hin zu thematisch offenen Formulierungen auf. Zudem lassen sich anhand des verschiedenartigen Einsatzes von Erzählanreizen bzw. Erzählstimuli noch zwei Subkategorien teilstandardisierter Interviews für die gegenwärtige Forschungspraxis bestimmen. Einerseits finden sich Interviews die auf einen *sprachlichen Erzählstimuli*, meist in Form offen formulierter Fragen zurückgreifen (vgl. z.B. die Studie von Cooney/Gupton/O’Laughlin 2000; Werner 2000; Dietrich 2001). Andererseits kommen *visuelle Erzählanreize* (in Kombination mit sprachlichen Erzählaufforderungen), wie beispielsweise Schlüsselbilder (vgl. Schnurrer/Pflieger 2008), Filme (Valtin 1991; Hake 2005) oder auch Playmobilfiguren (vgl. Ulich/Oberhuemer 1993), zum Einsatz. Unabhängig des Einsatzes von sprachlichen, visuellen oder situationsbedingten Erzählanreizen spielen aber symbolische oder visuelle *Ausdrucksformen* der Kinder in jeglichen Varianten qualitativer Interviews mitunter eine wichtige Rolle und

fließen in die Erhebung sowie gegebenenfalls in die Auswertung mit ein (vgl. z.B. Cooney/Gupton/O'Laughlin 2000, Sheridan/Williams 2006 sowie Nentwig-Gesemann 2002 bei Gruppendiskussionen).

Im Gegensatz zu den teilstandardisierten Interviews ist die Durchführung der *informellen Interviews* meist an teilnehmende Beobachtungen bzw. ethnografische Situationen gebunden (vgl. z.B. Clark 2005). Daher wird diese Interviewvariante auch öfter als „natürliches Gespräch“ charakterisiert (vgl. z.B. Wiltz/Klein 2001). Als Erzählanreiz dienen dieser Interviewform beobachtete Handlungen oder Interaktionen, wie z.B. Konflikte, die vom Forscher direkt aufgegriffen und zum Gegenstand der Interviews gemacht werden.

Ungeachtet der formalisierten oder informellen Erhebungssettings von Interviews unterscheidet sich die Durchführung dieser außerdem hinsichtlich der Anzahl teilnehmender Kinder. Neben den klassischen Einzelinterviews werden zudem, meist zusätzlich und spontan, Interviews mit mehreren, maximal fünf Kindern als *Gruppeninterviews* durchgeführt (vgl. z.B. Wiltz/Klein 2001; Clark 2005; Sheridan/Williams 2006). Dabei unterscheidet sich jedoch im Rahmen einer Studie zumeist weder der Fragenkatalog noch der Gegenstand dieser Fragen von den durchgeführten Einzelinterviews⁷.

Resümierend können die von den Autoren angegebenen, wenn auch knappen Erfahrungen und Beobachtungen aus ihrer Forschungspraxis als durchaus positiv zusammengefasst werden. In der Studie von Ulich und Oberhuemer, in der Kinder ab vier Jahren über ihre Vorstellungen von Familie befragt wurden, bewiesen die Erfahrungen, dass sich „mit entsprechenden Interviewmethoden und Strategien [...] Kinder ab etwa vier Jahren sehr wohl auf die Interviewsituation einstellen können und auch aufschlußreiche Befunde ermittelt werden“ (Ulich/Oberhuemer 1993, S. 120f.). Auch Schnurrer/Pflieder berichten aus ihrer Forschungspraxis im Rahmen einer Untersuchung mit Kindern über ihre Wahrnehmung der Erzieher, dass Kinder grundsätzlich in der Lage sind, ihre Meinung zu äußern, sofern sie danach gefragt werden (vgl. Schnurrer/Pflieder 2008, S. 134). Weiterhin bestätigte ein gezielter Vergleich der Interviewantworten der befragten Kinder und Erwachsenen deutlich den (häufig bezweiferten) Wahrheitsgehalt dieser Antworten (vgl. ebd.). Cooney/Gupton/O'Laughlin (2000) machten bei ihren Befragungen von Kindern über die Wahrnehmung von Arbeit und Spiel, die Erfahrung, dass einige der Befragten Schwierigkeiten mit jenen Fragen hatten, in denen die Begriffe „play“ und „work“ von den Interviewenden bereits selbst verwendet wurden: „(w)hen probed, the prekindergarten children contradicted the terms play and work, responded with ‚I don't know', or attempted a definition with a narrow view of work“. (ebd., S. 168). Diese Erfahrung ist jedoch nicht zwingend als altersspezifisch zu betrachten und verweist möglicherweise vor allem darauf, dass den Befragten zu wenig Raum gelassen wurde ihre Äußerungen in ihrer eigenen Art und Weise darzustellen und die Interviewsituation selbst zu steuern. Die in dem Zitat zum Ausdruck kommende Indexikalität von Begriffen oder Äußerungen ist ein grundlegendes Moment von Kommunikation (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 29ff.) und besitzt in der qualitativen Forschung einen hohen Stellenwert. Je weniger gemeinsame Erfahrungen zwischen den Kommunikations- und Forschungspartnern bestehen und je unterschiedlicher die kulturellen Hintergründe sind, desto schwieriger gestaltet sich das gegenseitige Verstehen (vgl. ebd.). Dies macht sich die qualitative Sozialforschung methodisch jedoch zu nutze und versteht es als wichtiges Kriterium den Erforschten die Möglichkeit einzuräumen die Sachverhalte in-

nerhalb ihres eigenen Relevanzsystems und in ihrer eigenen Sprache darzustellen (zum methodisch kontrollierten Fremdverstehen siehe Schütze u.a. 1973). Eine andere Taktik wendeten Wiltz und Klein (2001) in ihrer Studie an, in welcher sie mit den Kindern teilstandardisierte Interviews zur ihrer Wahrnehmung von ihren jeweiligen Aufenthaltsräumen der Kindertageseinrichtungen durchführten. Die Interviews mit den Kindern begannen dabei zunächst mit einer Definitionsfrage danach, ob das Kind/ die Kinder den Ort, an dem sie sich befanden, „day care“ oder „school“ nennen würde(n) (vgl. Wiltz/Klein 2001, S. 218). Mit Hilfe solcher vorab gestellten Definitionsfragen sei es möglich, so die Autoren, eine bestimmte Verständigungsbasis zwischen Interviewendem und den interviewten Kindern herzustellen und gravierende erste Missverständnisse zu vermeiden (vgl. ebd.).

Vorzüge bei der Anwendung qualitativer Interviews sieht Dietrich (2005) in der zusätzlichen Durchführung teilnehmender Beobachtungen. Für die Erhebungen im Rahmen ihrer Untersuchung zur Herausbildung von Freundschaften, zeigte sich nach einigen Wochen der Beobachtung ein besseres Verständnis für die Freundschaften der Kinder und diese fühlten sich zudem im Forschungsprozess zunehmend wohler, was wiederum den Interviewsituationen zugute kam (vgl. Dietrich 2005, S. 202).

Zusammenfassend betrachtet fällt zunächst auf, dass das Forschungsfeld der frühen Kindheit in methodischer Hinsicht, insbesondere bezüglich der Anwendung qualitativer Methoden bei Kindern große Forschungsdefizite aufweist. Allerdings dürfen dabei die zum Teil erheblichen Differenzen zwischen dem deutschsprachigen und dem internationalen Raum nicht unerwähnt bleiben. Im internationalen Raum existieren nicht nur quantitativ mehr Studien über jüngere Kinder, sondern die Kinder partizipieren in den empirischen Studien bedeutend häufiger als Forschungspartner, d.h. es wird *mit* den Kindern geforscht, statt ausschließlich *über* sie (vgl. auch Hungerland/Luber 2008, S. 14). Zudem finden sich außerhalb des deutschsprachigen Forschungskontextes umfassendere Auseinandersetzungen mit der Erforschung jüngerer Kinder, auch mit Bezug auf mündliche Befragungen, welche zudem weniger pessimistisch konnotiert sind. Als auffällig erscheint in diesen Forschungsarbeiten vor allem die stärkere Fokussierung auf die (erlernbaren) notwendigen Fähigkeiten der Interviewenden im Gegensatz zur Betonung etwaiger Defizite der Kinder. Systematische Reflexionen der Durchführung qualitativer Interviews sind allerdings auch hier eher selten zu finden.

Daher werden im Folgenden forschungspraktische Beobachtungen und methodische Erkenntnisse aus einer eigenen explorativen Studie⁶ zusammenfassend dargestellt sowie erste Schlussfolgerungen abgeleitet.

3 Erkenntnisse aus einer explorativen Studie

Die hier aufgeführten Ergebnisse zur Anwendung qualitativer Interviews bei Kindern im Alter von vier bis fünf Jahren basieren auf einer eigenen explorativen Untersuchung, im Rahmen derer zwölf Einzelinterviews mit Drei- bis Sechsjährigen erhoben wurden. Die qualitativen Interviews beinhalteten verschiedene erzählgenerierende Fragen zum Thema Freundschaften. Diese Fragen besaßen

zum Teil einen sehr offenen Charakter (z.B. der Einstiegsstimulus: „Erzähl mir doch mal, wie das so mit dir und deinen Freunden ist“) und waren andererseits auch recht konkret formuliert (z.B.: „Hast du dich schon mal mit deinen Freunden gestritten? Erzähl doch mal, wie war das so“). Das gesamte Interviewsetting war bewusst an das in der Sozialwissenschaft übliche Vorgehen bei qualitativen Interviews mit älteren Kindern oder auch erwachsenen Personen angelehnt und beinhaltete beispielsweise keine vorab geplanten spielerischen oder visuellen Erzählanreize (vgl. z.B. Lohaus 1989) oder absichtlich nur sehr geschlossene und konkrete Frageformulierungen (vgl. z.B. Fuhs 2000 oder Schnurrer/Pflieger 2008). Dies diente dazu, das Erhebungssetting und –manual nicht bereits im Vorfeld schon als ein kindspezifisches zu konzipieren und mögliche Besonderheiten bei der Befragung jüngerer Kinder damit nicht mehr rekonstruieren zu können.

Das Hauptaugenmerk der Untersuchung richtete sich bereits zu Beginn auf das methodische und forschungspraktische Erkenntnisinteresse und rückte die Frage ins Zentrum, wie sich die Anwendung qualitativer Interviews bei jüngeren Kindern gestaltet und welche Erträge durch das Erhebungsverfahren bezogen auf den jeweiligen Befragungsgegenstand zu erzielen sind. Für die Ermittlung möglicher inhaltlicher Erträge aus der Anwendung qualitativer Interviews, welche einen ebenso wichtigen Aspekt der methodischen Betrachtung des Erhebungsverfahrens ausmacht, wurden die Interviews hinsichtlich ihrer individuellen Orientierungen bezogen auf die Freundschaften der Kinder mit der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2007b bzw. Nohl 2008) ausgewertet⁷.

3.1 Begegnungen mit einem auf Narrationen⁸ basierendem Erhebungsinstrument

Zunächst lässt sich für die Mehrheit der ausgewerteten Interviews eine große Erzählfreude und -begeisterung der befragten Kinder konstatieren. Anhand des folgenden Interviewausschnittes lässt sich dies gut veranschaulichen:

I: hm (2) und hast du mit dein freundn schon mal was erlebt was an was du dich so besonders gut erinnern kannst ,
 J-Em: /na klaaar ,
 I: na erzählste mal? [sehr schnelles Sprechtempo und auffälliges lautes kurzes Zwischenatmen beim Erzählen]
 J-Em: /also das is aber ganz schön cool nämli-manuel-mein-freund er is ma mitnn (.) ein ferng- mit ähh (.) ein insektenglas (..... raus-) gekomm //I: hmh// J-Em: un weißt du was (.) äh als wir geslafd ham ? da hat es-g-eigabs ein gewitter //I: hmh// J-Em: und da als un als wir- zum piratensiff ga-ham-wir- schnecken gesammelt un am meistn ham wir bergschneckn und (2) und weißt du öäähhh (.) nacktschneckn// I: hmh// J-Em: und die ham wir alle da reingemacht aber ich hab sie (imma) angefasst weil alle-// I: uuh// J-Em: (.) *hach die warn angsthasn .%/I: ☹ (.) ☹// J-Em: aber ich hab sie reingemacht (.) nämlich mit einer prinzette und weißt du was ? da ham wir se reingemacht aber- (.) wir ham nich so viele reingemacht dann hatten die sonst kein platz ar-eine ham-wir-noch-reingemacht die-war aber kleeeiin aso ham wir noch [...] (Jan-Erik, Z. 18-38)

Noch bevor die Interviewerin ihre Erzählaufforderung „na erzählste ma?“ beendet hat, beginnt Jan-Erik seine Ausführungen zu einem Erlebnis mit seinen Freunden, welches er im Folgenden detailliert und chronologisch ausgestaltet.

Auch bei weiteren befragten Kindern zeigte sich durch die eigenständige Einführung neuer Themen und eine teils umfassende Ausgestaltung dieser eine hohe Erzählbereitschaft. Insbesondere auf die durch die Interviewerin gestellte Frage nach Erlebnissen waren die anschließenden Ausführungen umfassend und ausführlich. Die Thematisierung konkreter Erlebnisse schien für die interviewten Kinder bisweilen kaum kompliziert und die einzelnen Ausführungen nahmen dabei, verglichen beispielsweise mit der Darstellung von Freundschaftskonstellationen, an Umfang zu. Ein weiteres Beispiel dafür, stellt der Anfang des Interviews mit einem vierjährigen Mädchen namens Antonia dar:

- I: *un erzähl mir doch mal wie das so mit dir un dein freundn is*
 Af: *(.) °hm° (6 Sekunden Pause) weiß ich nich*
 I: *(4) aso (.) is ja auch gar nich so leicht (.) erzähl einfach ma wie das so is mit dir un dein freundn was ihr so zusamm macht ? oder erlebt*
 Af: *(3) weißt du (.) schon ma hatt ich*
 I: */hm*
 Af: *(2) mit meiner schwester mich gestrittn (Antonia, Z. 1-8)*

Auf die zunächst sehr offene und abstrakte Einstiegsfrage kann Antonia das Thema nicht weiter ausgestalten, was sie nach einer längeren Pause auch für die Interviewerin expliziert („**weiß ich nich**“) und eine ausführlichere Antwort damit zunächst verweigert. Mit der anschließenden Konkretisierung der Einstiegsfrage auf Erlebnisse und Praxen mit ihren Freunden ist es Antonia nun möglich weiter auszuführen. Auch die erzähltheoretische Studie von Becker (2005) verweist beispielsweise darauf, dass die Erlebniserzählung insbesondere bei Kindern im Alter von fünf Jahren den höchsten Strukturierungsgrad aufweist und damit auch die am meisten entwickelte Erzählform in diesem Alter darstellt (vgl. Becker 2005, S. 117). Als Vergleichsdimensionen standen im Rahmen jener Untersuchung neben der Erlebniserzählung, das Erzählen einer Bildergeschichte, einer Phantasiegeschichte und eines Märchens im Fokus. Für die Erlebniserzählung wurde den Kindern als Erzählstimulus anfangs eine kurze Geschichte vorgelesen und anschließend forderten die Forscher sie auf ein eigenes Erlebnis zu erzählen, welches dem vorgelesenen Geschehen ähnelte (vgl. ebd.).

Als auffällig in einigen der ausgewerteten Interviews erwies sich jedoch, dass die jeweiligen Erlebniserzählungen der befragten Kinder teilweise keine präzisen zeitlichen Markierer beinhalteten und die Erlebnisse daher für den Interviewenden nicht genau zeitlich zu verorten waren. Aufgrund der inhaltlichen Ausgestaltung geschilderter Erlebnisse sowie kurzen Anmerkungen, beispielsweise zur Jahreszeit, konnten die Erlebnisse häufig dennoch bei der Auswertung zeitlich kontextuiert werden. Dabei zeigte sich zudem, dass diese geschilderten Erlebnisse über einen längeren Zeitraum erinnert wurden und die entsprechenden Erlebniserzählungen darüber hinaus chronologisch strukturiert waren.

Bei dem Großteil der erhobenen Interviews stellt sich der Umgang mit den erzählgenerierend formulierten Erzählstimuli, beispielsweise zu Beginn „*also erzähl mir doch mal, wie das so mit dir und deinen Freunden is*“ als sehr markant heraus⁹. Diese Frage löste bei den meisten der befragten Kinder zunächst eine Bewertung, häufig mit dem Adjektiv „schön“, aus. Aber auch andere Fragen dieser Art wurden im gleichen Modus beantwortet: „*I: wie war das so als du bei simon warst ? // Mm: cool [...], d. A.]*“ (vgl. Interviewverlauf Max; Zeit 650-656) oder „*I: erzähl doch ma davon wie warn das ? // Em: gut ja [...], d. A.]*“ (vgl.

Interviewverlauf Elias; Zeit 1435-1437). Während diese Fragen von der Interviewerin als Erzählaufforderung intendiert waren und auf die Thematisierung eigener Erfahrungen abzielten, fassten die Interviewten diese zunächst als Frage nach einer Einschätzung oder Bewertung ihrer Freundschaften bzw. Erlebnisse, und damit deutlich allgemeiner auf. Dies ist dabei vor allem der Doppeldeutigkeit in der Frageformulierung durch das Fragewort „Wie“, welches häufig Einschätzungen und Bewertungen einfordert, zuzuschreiben. Die dieser Frage auch implizite Erzählanregung wurde dabei zunächst nicht aufgegriffen und somit kam es nicht unmittelbar zur Ausführung von Erlebnissen oder Erfahrungen. Allerdings erfolgten in der Regel im Anschluss an die Bewertung eigenständiger weitere Ausführungen zu den jeweiligen Themen. Darauf könnte sich die bereits konstatierte recht hohe Erzählbereitschaft der Interviewten ausgewirkt haben. Des Weiteren ließe sich ableiten, dass die diesen Fragen auch innewohnende Erzählaufforderung nicht in erster Linie ausschlaggebend für das eigenständige Thematisieren ihrer Erlebnisse und Erfahrungen war. Dies kann an dieser Stelle jedoch nur vermutet und muss als eine wichtige weiter zu bearbeitende Frage offen gelassen werden. Hierfür wäre eine weitaus umfangreichere Analyse der Antwortschemata in Bezug auf die Frageformulierungen über weitaus mehr Fälle hinweg notwendig, die aber in Anbetracht der geringen Fallzahlen im Rahmen der explorativen Studie nicht geleistet werden konnte.

Eine andere sprachliche Auffälligkeit ist die Verwendung von Formulierungen wie „und weißt du was“ (Jan-Erik, u.a. Z. 29) oder „weißst du ? ich sag dir mal was“ (vgl. Interviewverlauf Fritz; Zeit 316). Obwohl sich diese Frage direkt an die Interviewende richtet, wird eine mögliche verbalisierte Antwort nicht abgewartet. Diese rhetorische bzw. ritualisierte Frage dient vielmehr der expliziten Ankündigung einer neuen Themenausführung und stellt, wie bei den oben angeführten Beispielen deutlich wird, ein Signalelement dar, welches in erster Linie die Aufmerksamkeit des Gegenübers einfordern soll. Zusätzlich wird dabei aber auch eine besondere Spannung aufgebaut und die im Anschluss folgende Ausführung als besonders beachtenswert markiert. Weiterhin wird die Interviewerin mit dieser Frageformulierung und Rückversicherung der Aufmerksamkeit direkt in den Verlauf der Ausführungen einbezogen. Hierbei erweisen sich die befragten Kinder als kompetente Gesprächspartner, die sich auf ihre Zuhörer beziehen, deren Aufmerksamkeit explizit einfordern und ihre Ausführungen eigenständig strukturieren und ausgestalten.

Eine deutlichere Bezugnahme auf die Interviewerin in den Ausführungen der Interviewten zeigt sich beispielsweise in dem Interview von Sophia: „Sf: un außerdem hasst die alle mädchen (.) un alle mädchen haut sie // I: hm // un ich möchte nich das-sie so was macht // I: hmh // un was is-was wies bei dir?“ (Sophia, Z. S. 142-146). Einerseits wird die Interviewerin hierbei in die Ausführungen direkt einbezogen, indem diese nun ihre eigene Perspektive darstellen soll. Damit wird von Sophia ein Erfahrungsaustausch und Dialog provoziert. Andererseits wird dadurch auch die anfangs ausgehandelte Rollenverteilung, zwischen den Interviewten als einzige Auskunftsperson und der Interviewerin als „unwissende“ Fragende, aufgeweicht. Zusätzlich wird hier bei Sophia, aber auch anhand anderer Interviews deutlich (vgl. z.B. Interview mit Fritz in Deinert 2009, S. 102), dass die Befragten ein großes Interesse an der Mitgestaltung der Situation sowie über den weiteren Verlauf des Interviews besitzen.

Eine Einflussnahme auf das Geschehen zeigt sich weiterhin bei Carolin, die der Interviewerin an einigen Stellen direkte Frageoptionen vorschlägt und dadurch

den weiteren Interviewverlauf eigenständig bestimmt: „I: uund kannst du mir mal erzähl'n wie das zum beispiel so is wenn du morgens hier in die gruppe kommst was was is'n da so ? // Cf: (4) willst du eigentlich ma wiss'n ob ich'n auto hab ?“ (Carolin, Z. 162-164) oder: „I: und hattest du schon ma [...] mit dein freund'n was erlebt an was du dich besonders erinnern kannst ? (.) [...] // Cf: (.) ähm (4) ich hab noch nichts erlebt ? aber ich kann mir was ? **wünschen** ? un-s dir erzähl'n // I: na mach ma // Lf: also ich möchte immer ? das jan-erik ? und frieda ? und lotta bei mir **schlafen** // I: ahaa hmh // Lf: das möchte ich und dann könn wir nämich **frühs** mit mein **legozeug** spiel'n“ (Carolin, Z. 39-46; Auslassungen, d. A.). Carolin fordert hier explizit ein den Gesprächsverlauf eigenständig zu strukturieren und selbstbestimmt, innerhalb ihres Relevanzsystems, Themen ausführen zu können.

Bei der dokumentarischen Auswertung und Interpretation (vgl. Bohnsack 2007b; Nohl 2008) der erhobenen Interviews fielen Passagen auf, bei denen der *immanente Sinngehalt* des Gesagten nicht erschlossen werden konnte. Die Ursachen dafür lagen einerseits auf einer sprachlichen Ebene begründet. So konnte der Inhalt des Gesagten von den Interpreten durch Satzabbrüche, unverständliche Stellen sowie Auslassungen im Transkript nicht ausreichend nachvollzogen werden. Andererseits setzten die Interviewten in ihren Erlebnisdarstellungen zuweilen Kenntnisse bei der Interviewerin voraus, welche primär in ihrem eigenen Erfahrungsraum eingelagert und der Interviewerin sowie den Interpreten daher nicht zugänglich sind. Dahinter ist jedoch nicht zwingend eine Altersspezifik zu vermuten, sondern einhergehend mit der Indexikalität sprachlicher Äußerungen (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008) kann dies für Interviewte jeglichen Alters gelten¹⁰. Analog dazu, verweist Fritz Schütze auf die Bedeutung der Nachfragen durch den Forscher, welche das „tangentielle Erzählpotential, das [...] an Stellen mangelnder Plausibilisierung [...] angedeutet ist“ ausschöpfen sollen (Schütze 1983, S. 285).

Erschwerend wirkte sich somit das Fehlen geeigneter immanenter Nachfragen durch die Interviewerin aus. Dadurch hätten die Interviewten ihre Erzählungen detaillieren und ihre jeweiligen Bedeutungshorizonte ausführlicher explizieren können. Insbesondere wenn die Zusammenhänge ihrer Ausführungen in der jeweiligen Situationen vom Interviewenden nicht unmittelbar erfasst werden können, ist die Platzierung erzählgenerierender und offener Nachfragen von großer Bedeutung:

I: ☉ (.) ☉ ja okay (.) hmh prima (.) und sag mal wie muss denn ein kind sein, dass du gern zum freund hättest

J-Em: (.) uooooohff (.) na ein der immer sur sule geht ? uoooooh (.) hm er is nich mein freund .

I: wer is'n das ? zur schule ?

J-Em: **ich kenn nich den nam** er is ja au-nich mein freund

I: _____lachso

J-Em: ich hätt ihn gern zu freund [...](Jan-Erik, Z. 135-142)

Die Interviewerin formuliert anfangs eine Frage im Konjunktiv, die auf jene Eigenschaften von potentiellen Freunden abzielen, welche aus Sicht des Befragten für die Konstitution einer Freundschaft bedeutend sind. Daraufhin führt der Interviewte hier eine real existierende Person ein, mit welcher er tatsächlich gern befreundet wäre. Seine anfängliche Ausführung „ein der immer sur sule geht ?“ könnte zunächst darauf verweisen, dass er es an anderen Freunden besonders schätzt, wenn sie bereits zur Schule gehen und somit auch älter sind. Dass sich

diese Ausführungen jedoch auf eine konkrete Person beziehen, wird anschließend klar („*er is nich mein freund*“) und irritiert die erwähnte Annahme. Diese Irritation wird auch seitens der Interviewerin und ihrer Reaktion auf Jan-Eriks Ausführungen dadurch ersichtlich, dass sie anschließend eine eher rudimentäre Nachfrage platziert, die zur Aufklärung beitragen soll: „*wer isn das? zur schule?*“. Die Knappheit und der schlagwortartige Charakter dieser Nachfrage verweisen auf die Unklarheit und auch Verwirrung über Jan-Eriks Antwort, welche für die Interviewerin nicht einzuordnen ist. Ihr gelingt damit keine geeignete Nachfrage, die weitere Ausführungen und Erläuterungen des Interviewten hervorlockt. Stattdessen fasst er diese als Aufforderung auf, konkretere Informationen über jene Person zu geben, was er jedoch nicht leisten kann und mit Nachdruck für die Interviewerin expliziert „*ich kenn nich den namm er is ja au-nich mein freund*“.

In dieser Passage wäre eine sehr offene Erzählaufforderung, wie z.B. „erzähl mir doch bitte noch mehr darüber“ vorteilhafter gewesen und hätte dem Befragten nicht sofort detaillierte Kenntnis über diese Person unterstellt und ihn damit zur Rechtfertigung seiner Unkenntnis gezwungen.

Eine große Rolle spielt in der Erhebungssituation daher auch das Vertrauen des Interviewenden in die Kompetenz der befragten Kinder Gespräche zu führen, diese selbständig zu strukturieren und deren Inhalte selbstbestimmt darzustellen. Nur dadurch wird es für den Interviewenden möglich, den befragten Kindern in der Erhebungssituation genügend Raum für die eigenständige Entfaltung relevanter Themen und Strukturierung ihrer Ausführungen zu geben.

3.2 Performative bzw. nicht-stimmliche Kommunikation

In einigen der erhobenen Interviews kam es während der Erhebungssituation zu einer Besonderheit der Kommunikation, welche ein erweitertes methodisches Setting erfordert, da die Interviewten an einigen Interviewstellen auf die Ebene der performativen bzw. nicht-stimmlichen Kommunikation wechselten¹¹. Beispielsweise geschah dies beim Ausführen einer Spielpraxis im Interviewverlauf:

J-Em: (.) äh (3) ish spiel manchma mit mein freundn ; (.) **abeer** rennbahn am
meistn nāmish die sin-nāmish-so snell un wir wollten ma rennfahrer ; (.) re-rennfahrer
I: /hnh
J-Em: wern
I: ahaa [langgezogen]
J-Em: und das-s [lautes Geräusch] un-d äh (.) meistns spiel ich immer das
wei-das so lustich , iss ;
I: hnh
J-Em: (.) hä? (is nehm-mir auch ne karte) (.) do°och (...)° **hää?** der-steht-ja
auf (.) [Geräusch] uääh der lebt ja noch (Jan-Erik, Z. 8-18)

Die alleinige Audioaufnahme des Interviews stößt hierbei an ihre Grenzen. Obwohl die Spielpraxis an dieser Stelle keinesfalls stimmlos vollzogen wurde, kann der gemeinsame Kontext dieser Ausführungen nicht nachvollzogen werden. Nur unter Rückgriff auf die Situationsprotokolle¹² konnte zumindest angenommen werden, dass es sich hierbei um eine Spielsituation handelt. Keineswegs kann aber die Spielpraxis genauer bestimmt sowie deren konkrete Ausübung erfasst werden. Infolgedessen bleibt auch die tiefere Bedeutung des Spiels, einerseits als Gestaltungselement dieser Situation und andererseits als Ausdrucksmittel,

im Verborgenen. Weiterhin ist nicht endgültig zu erfassen, worauf sich bestimmte Ausführungen Jan-Eriks beziehen, wie beispielsweise: „und das-s [lautes Geräusch] un-d äh (.) meistens spiel ich immer das wie-das so lustich, iss;“. Einerseits könnte er damit noch auf die vorhergehenden Ausführungen seiner Spielpraxis mit Freunden (Rennbahn spielen) Bezug nehmen, indem er die vorherige Feststellung wiederholt und nochmals bestärkt („meistens spiel ich immer das“). Andererseits besteht die Möglichkeit, dass Jan-Erik mit dieser Schilderung bereits auf das Spiel verweist, welches er anschließend anfängt zu spielen. „Und das-s“ würde in diesem Fall konkreten Bezug zum Spiel herstellen und wird möglicherweise von Jan-Erik auf einer nichtstimmlichen Ebene (z.B. Fingerzeig) mitgeteilt. Dies wäre allerdings nur mit Hilfe einer Videoaufnahme des Interviews adäquat zu erfassen gewesen. Dass die Spielpraxis im Interview ein wichtiger Aspekt der gesamten Kommunikation ist und eine adäquate Aufzeichnung hier als unabdingbar für die gesamte Auswertung gelten kann, verdeutlicht weiterhin eine Passage aus einem anderen Interview.

- Cf: (2) und (.) ähhhm ähm ähm ähm (.) das hier ? spiel hier is mein lieblingsspiel
 I: das is dein lieblingsspiel?
 Cf: /ja
 I: hm-h
 Cf: (2) und mei- ich hab auch (mühle)?spiel zu hause das is auch ? mein lieblingsspiel.
 I: hmh
 Cf: [knackendes Geräusch, 9 Sekunden] ds-
 I: oh
 Cf: der soll zuhörn
 I: hmh (.) das is gut
 Cf: hör doch mal zu? du dummer **fredl flaps** (.)
 I: ☺
 Cf: (2) °so du dummer° erzähl ma der **frau** was du da **machst** hier (.) der will immer nur schlafen das ne schlafmütze (Carolin, Z. 19-33)

Auch hier lässt sich anhand des Interviewtextes bereits rekonstruieren, dass die Interviewte in die Spielpraxis übergeht (knackendes Geräusch und neun Sekunden Pause) und dabei den Großteil ihrer Ausführungen auf das Spiel bezieht: „das hier ? spiel hier is mein lieblingsspiel“. Ihre gleichzeitigen inhaltlichen Aussagen stellen im weiteren Verlauf sogar einen Teil dieser Spielpraxis dar. Dennoch kann auf Basis der Audioaufnahmen und Situationsprotokolle nicht endgültig rekonstruiert werden, was genau im Rahmen des Spielens passiert. Interessanterweise wird dabei eine Spielfigur „du dummer **fredl flaps**“ in die Interviewsituation einbezogen. Dabei versetzt Carolin diese Spielfigur in genau jene Situation, in der sie sich selbst als Interviewte befindet. Sie gibt die Rolle des Erzählers an die Spielfigur weiter und übernimmt die Aufgabe der Erzählanregung („erzähl ma der **frau** was du da **machst** hier“), wie es die Interviewerin auch zu Beginn des Gesprächs tat. Gerade weil das Zurückgreifen auf die Spielpraxis an dieser Stelle sehr stark mit Carolins Ausführungen verbunden ist, verdeutlicht sich hierdurch auch die große Bedeutung, die eine adäquate Erfassung des Szenarios einnimmt. Die Spielpraxis sollte daher als performative Aufführung wahrgenommen werden, die über die stimmliche Darstellung von Inhalten hinausgeht und im Rahmen des Interviews von großer Relevanz ist.¹³ Aber auch für anderweitige nicht-stimmliche Kommunikationsformen wie

beispielsweise zustimmendes Kopfnicken, verneinendes Kopfschütteln oder auch Schulterzucken zu denen es in den Interviews kam, erweisen sich zusätzliche Videomitschnitte als überaus sinnvoll.

Zudem zeigte sich in den Interviews, dass auch andere Inhalte der Interviewerin gelegentlich über Gesten vermittelt wurden und bei der anschließenden Auswertung nur noch schwer nachvollziehbar waren: „I: und die schatzsuche, von der du davor erzählt hattest? ähm warn da auch noch andere kinder dabei? // J-Em: ähh (.) da warn so viele // I: (.) sechs“ (Jan-Erik, Z. 176-179). Hier hatte der Interviewte die Anzahl der anderen Kinder nicht stimmlich expliziert, sondern diese der Interviewerin gestisch angezeigt. Daraufhin explizierte die Interviewerin die Anzahl und rückversicherte sich somit bei ihm der wahrgenommenen Geste. Bei einem Interview mit einer Dreijährigen thematisiert diese an einer Stelle des Interviews die Handlung eines Films, den sie gesehen hatte. Nachdem sie bilanzierte, dass dies eine schöne Geschichte gewesen sei, verweist sie auf ihre selbst gemalten Bilder, die sie zum Interview mitbrachte: „Mf: hmh (.) ich hab da auch das da drinne (.) guck // I: aha was is das? // Mf: das sin bilder; da- da warn i-i-in den kreis herum (.) un dann ha- un dann sin die menschen (.) über-all in die [...]“ (Mia, Z. 41-44; Auslassung, d.A.). Mit der Beschreibung ihrer Bilder thematisiert die Interviewte fortlaufend jenen Film und bestimmte Szenen aus ihm. Der Rückgriff auf ihre Bilder wird dadurch mit den Ausführungen zum Film verknüpft und stellt zugleich eine weitere Erzählanregung dar. Auch für eine angemessene Auswertung dieser Passage wäre eine audiovisuelle Aufzeichnung daher notwendig.¹⁴

Grundsätzlich schenkten die befragten Kinder der eingesetzten Erhebungstechnik, einem Audio-Aufnahmegerät, sowohl im Vorfeld als auch während des Interviews wenig Beachtung. Lediglich bei einem der zwölf Interviews wurde das Aufnahmegerät währenddessen zum Thema, indem die Befragte vor allem die dazugehörige Tasche griff und das Gerät dort hinein stecken wollte.

3.3 Konsequenzen aus den methodischen Analysen

Im Anschluss an die dargestellten zentralen empirischen Ergebnisse können nun einige mögliche Konsequenzen für die Anwendung qualitativer Interviews mit Drei- bis Fünfjährigen abgeleitet werden. Solche Überlegungen sind jedoch, aufgrund des explorativen Charakters der Studie, lediglich als erste Hinweise zu verstehen.

Als erste Konsequenz sei hier, aufgrund der hohen Erzählfreudigkeit der befragten Kinder, auch bei der themennahen Beantwortung wenig konkret formulierter Fragen, die Formulierung offener und eindeutig erzählgenerierender Fragen festzuhalten. Damit würde der hohen Erzählbereitschaft der Kinder entsprochen und ihnen die Thematisierung persönlich wichtiger Erlebnisse oder Themen (auch im Rahmen des Forschungsthemas) ermöglicht werden. Auch die von Brooker (2007) angeführte Erfahrung, dass sich die Kinder bei der Beantwortung von geschlossenen Fragen ausgefragt fühlten und dadurch zur Einsilbigkeit tendierten, impliziert die Konsequenz zur Formulierung offener Fragen (vgl. Brooker 2007, S. 165). Außerdem bestünde die Möglichkeit, dass stärker standardisierte Fragen durch die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten bei den Kindern den Druck „richtige“ Antworten geben zu müssen verstärken. Bei der Formulierung offener Fragen ist jedoch darauf zu achten, dass diese nicht zu lang sind

und keine doppelten Verneinungen, Suggestionen oder Fremdwörter bzw. für die Kinder unbekannte Wörter enthalten (vgl. auch z.B. Graudenz 1975; Lohaus 1989).

Neben diesen allgemein zu beachtenden Aspekten zeigt die Analyse der Interviews zudem, dass erzählgenerierende Fragen unter Verwendung des Fragewortes „Wie“ von den Kindern auf einer allgemeinen Ebene aufgefasst wurden und primär zu einer Einschätzung anstatt zur direkten Ausführung konkreter Erlebnisse führten. Trotz der meist problemlos folgenden weiteren Ausführung bestimmter Themen durch die Kinder könnte es hier ratsam sein, solche Frageformulierungen zu vermeiden bzw. sie in dem Maße umzuformulieren, dass eine direkte Erzählaufforderung am Anfang der Interviewinstruktion steht, z.B.: „Erzähl mir doch mal alles, was dir so zu deinen Freundschaften einfällt“.

Weiterhin zeigten sich in den beiden hier dargestellten Interviews Verständnisschwierigkeiten zwischen Interviewerin und interviewtem Kind. Dabei traten sowohl inhaltliche Ausführungen der Kinder auf, deren Sinngehalt im Nachhinein nur schwer oder gar nicht erfasst werden konnte, als auch Passagen, in denen es zu Missverständnissen hinsichtlich der Fragestellung kam. Als hilfreich könnten sich in beiden Fällen weiterführende, offen formulierte Nachfragen erweisen, die den befragten Kindern signalisieren, dass noch weitere Erzählungen und Beschreibungen bzw. auch Informationen für ein besseres Verständnis des Interviewenden notwendig sind. Denn es wurde zudem deutlich, dass sich die Befragten sehr bemühten, von der Interviewerin richtig verstanden zu werden, sobald sich Missverständnisse ergaben.

Als außerdem bedeutend erwies es sich, den befragten Kindern genügend Zeit sowohl zum unmittelbaren Erzählen als auch zwischen den einzelnen Erzählsequenzen einzuräumen. Solch eine Zurückhaltung des Interviewenden kann den Kindern, wie auch im Fall der offenen Formulierung von Fragen, zusätzlich signalisieren, dass sie die Rolle der (einzigen) Auskunftsperson übernehmen und den Gesprächsverlauf sowie ihre Ausführungen weitestgehend selbst kontrollieren. Dazu gehört nach Eide/Winger aber eben auch das Stellen von Fragen, deren Antworten der Interviewende nicht bereits kennt oder zu kennen glaubt (vgl. Eide/Winger 2005, S. 84).

Um während der Erhebung ein möglichst flexibles und offenes Vorgehen zu gewährleisten, wäre es weiterhin sinnvoll, die Audioaufnahmen des Interviews mit visuellen Aufzeichnungen zu ergänzen. Der zusätzliche Einsatz einer Videokamera bietet den Kindern erweiterte Möglichkeiten für die Mitgestaltung der Erhebungssituation und Verwendung nicht-stimmlicher Ausdrucksformen, wie beispielsweise bei der Ausübung einer Spielpraxis, indem eine adäquate Erfassung dessen gewährleistet werden kann (vgl. auch Nentwig-Gesemann 2002).

4 Ausblick

Als Schlussfolgerung lässt sich zunächst festhalten, dass die qualitativen Interviews mit den meisten Kindern im Alter von vier und fünf Jahren ertragreich durchgeführt sowie hinsichtlich ihrer Themenstellung auch ausgewertet werden konnten (vgl. Deinert 2009). Daher könnte es durchaus lohnenswert sein, die Anwendung qualitativer Interviews in diesem Altersbereich zu intensivieren und für die Forschung in diesem Bereich der frühen Kindheit als eine weitere

Erhebungsmethode stärker zu nutzen. Wichtig dabei ist jedoch, dass die befragten Kinder als kompetente Forschungspartner betrachtet und die angenommenen Defizite (bspw. auf sprachlicher Ebene) nicht von vornherein als unüberwindbare Barriere für die Durchführung qualitativer Interviews erachtet werden. Vielmehr sollten die bestehenden Schwierigkeiten und Herausforderungen in der Forschungspraxis häufiger erfasst und rekonstruiert werden, um die Anwendung der Methode stetig verbessern und die Potenziale des Verfahrens ausschöpfen zu können. Allgemein geltende Vorbehalte gegen eine Forschung mit jüngeren Kindern müssten daher reflektiert und überprüft werden, denn nicht alle der häufig erwähnten Probleme bzgl. der Befragung von Kindern sind zwingend altersspezifisch und mit den Kompetenzen der Kinder zu begründen.

Weiterhin wäre es wichtig, die Rolle und Reaktionen des Interviewenden im Interview stärker in die Auswertung einzubeziehen, da dessen Verhalten Auswirkungen auf den Umgang des Kindes mit der Situation sowie dessen Ausführungen hat (siehe dazu auch Heinzel 2010). Auftretende Schwierigkeiten würden dabei nicht nur auf die „entwicklungsbedingten Defizite“ des Kindes zurückgeführt werden, sondern auch auf das Einwirken des Interviewenden und seine Interaktionen mit dem befragten Kind.

Mit dieser Arbeit konnte für den deutschsprachigen Raum eine erste Auseinandersetzung mit der Anwendung qualitativer Interviews bei jüngeren Kindern geleistet werden. Zu hoffen bleibt, dass hierdurch ein Anreiz für weitere forschungspraktische Auseinandersetzungen sowie die Durchführung qualitativer Interviews mit jüngeren Kindern gegeben wird. Für eine weiterführende Beschäftigung mit dieser Methode wäre es jedoch unerlässlich, weitere Interviews mit Vorschulkindern unterschiedlichen Alters, Geschlechts sowie sozialen Milieus zu führen. Im Rahmen einer größer angelegten Studie könnte über eine umfassendere thematische Auswertung zudem der inhaltliche Ertrag dieser Methode stärker in das Zentrum gerückt werden.

In methodischer Hinsicht wäre es außerdem lohnenswert, die jeweiligen Ausführungen der Kinder unter Bezugnahme auf unterschiedliche Formulierungsarten der Interviewfragen genauer zu analysieren. Dies würde die Ableitung wichtiger Konsequenzen für eine altersgerechte Formulierung der Interviewfragen erlauben. Im Zuge dessen bietet sich darüber hinaus eine umfassendere Auseinandersetzung mit der Disziplin der Erzählforschung¹⁵ an.

Aber nicht nur der Erhebungsprozess bedarf einer methodisch genauen Untersuchung, sondern auch die jeweils gewählte Methode der Auswertung, welche gleichermaßen Annahmen und Vorstellungen über die Kompetenzen der befragten Personen transportieren kann. Die *dokumentarische Methode* (vgl. z.B. Bohnsack 1995; Nentwig-Gesemann 2002; Nohl 2008) kann sich für die Kindheitsforschung als durchaus geeignet herausstellen, da sie zunächst den Befragten als Akteur wahrnimmt und dessen Ausführungen in das Zentrum der Auswertung stellt. Durch die „Einklammerung des Geltungscharakters“ (Bohnsack 2007e, S. 64) wird der Wahrheitsgehalt der Aussagen grundsätzlich nicht hinterfragt und der Fokus dieser Methode liegt vielmehr auf der Rekonstruktion, der *Herstellung* von Wirklichkeit durch die Akteure. Zentral für die dokumentarische Interpretation ist daher, in welcher Art und Weise die einzelnen Ausführungen dargestellt werden und welche Bedeutung einer solchen Präsentationsweise innewohnt. Da die dokumentarische Methode bislang jedoch vorwiegend bei Jugendlichen und Erwachsenen und kaum im vorschulischen Bereich An-

wendung fand¹⁶, wäre es entsprechend lohnenswert und notwendig, sich auch systematisch mit dem Einsatz dieser Methode in der Forschung mit jüngeren Kindern auseinanderzusetzen.

Anmerkungen

- 1 Die Bezeichnung „jüngere Kinder“ soll an dieser Stelle sowie im weiteren Verlauf des Beitrages auf Kinder in der Lebensphase der frühen Kindheit (vgl. Baacke 1999, S. 16) oder, wie häufig auch benutzt, auf Vorschulkinder verweisen. Da sich letztgenannter Begriff jedoch zu sehr auf die altersspezifische Unterbringung in den Bildungs- und Betreuungsinstitutionen bezieht, soll stattdessen der Begriff „jüngere Kinder“ synonym verwendet werden.
- 2 Sowohl die methodischen Auseinandersetzungen von Graudenz (1975) als auch von Lohaus (1989) beziehen sich auf standardisierte mündliche Interviews, denen ein Fragebogen zugrunde lag. Während Graudenz (1975) sich auf Erhebungen mit fünf- bis sechsjährigen Kindern bezieht, lässt Lohaus (1989) eine genaue Altersangabe hinsichtlich seiner Ausführungen vermissen. Lediglich in der Einleitung seines Werkes weist er darauf hin, dass auch jüngere Kinder mit in die Betrachtung einfließen (vgl. Lohaus 1989, S. 6). Während Graudenz ihre Erfahrungen aus einer eigenen Befragungsstudie reflektiert, basieren die Ausführungen Lohaus' auf verschiedenen von ihm gesammelten Erfahrungen seiner Forscherkollegen.
- 3 Bei dieser Aussage sei nochmals auf die in ihre Auseinandersetzung einbezogene Altersgruppe der Kinder von fünf und sechs Jahren hingewiesen.
- 4 Was genau Richter unter narrativen Interviews versteht, wird anhand seiner Ausführungen nicht deutlich und auch die Anwendung alternativer Interviewverfahren wird nicht weiterführend erörtert. Im Vergleich geht Nohl (2008) beispielsweise davon aus, dass nicht nur das biografische Interview nach Schütze sondern auch das leitfadengestützte Interview als prinzipiell narrativ fundiert gelten kann, da auch diese Interviewform Erzählungen hervorlocken will (vgl. Nohl 2008, S. 20). Demnach wäre der Terminus „narratives Interview“ nicht ausschließlich für die Form des biografischen Interviews zu verwenden, da nicht nur die Explikation von Biografien auf narrative Art und Weise erfolgen kann. Der Begriff „narratives Interview“ bezieht sich dabei auf die Art der Darstellung, weniger auf den Erzählgegenstand.
- 5 Ob dieser Gruppenzusammenhang in der Auswertung Berücksichtigung findet wird in den beschriebenen Studien jedoch nicht deutlich. Damit ist diese Interviewform auch von der Erhebungsmethode der Gruppendiskussion (vgl. z.B. Bohnsack 1996 und im Bereich der frühen Kindheit vgl. insbesondere Nentwig-Gesemann 2002; 2010) zu differenzieren.
- 6 Die jeweiligen Erhebungen sind im Rahmen einer Diplomarbeit entstanden (vgl. Deinert 2009).
- 7 Für weitere Ausführungen zum methodischen Vorgehen sowie zum Forschungsfeld siehe Deinert 2009 (vgl. ebd., S. 52–66 und S. 49–52).
- 8 Mit diesem Begriff beziehe ich mich auf Hermanns (1995), die in ihren Ausführungen zum Narrativen Interview, Narrationen als Oberbegriff für Erzählungen, Beschreibungen und Argumentationen deklariert und argumentiert, dass diese einzelnen Textformen in den Ausführungen der Interviewten häufig ineinander verwoben sind (vgl. Hermanns 1995).
- 9 Erzählgenerierende Interviews wollen die Interviewten mit solch offenen und erzählgenerierenden Fragen zu Erzählungen ihres Alltags, ihrer Biografie oder spezieller Erfahrungen anregen (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 386). Nach Rosenthal et al. (2006) sollen narrative, erzählgenerierende Fragen die Erzählung eines Handlungsablaufs hervorlocken (vgl. Rosenthal et al. 2006, S. 201).
- 10 Weiterhin deuten Ausführungen von Bohnsack/Loos/Schäffer et al. (1995) ebenfalls darauf hin, dass dieses Phänomen als altersunabhängig gelten kann. Die Autoren verstehen dabei die detaillierten und ausführlichen Erzählungen vielmehr als Ideal denn als Norm und führen bzgl. der Erzählungen in narrativen Interviews an, dass es „den Interviewern als gruppen- und milieuspezifischen ‚Fremden‘ gegenüber (*idealerweise*)

- zu detaillierten Erzählungen der Handlungspraxis“ (Bohnsack/Loos/Schäffer et al. 1995, S. 432f.; Hervorhebung, d.A.) kommt.
- 11 Siehe dazu auch die Ausführungen von Nentwig-Gesemann zu ihrer Studie über die Spielpraxis von Kindern mit Pokémonkarten unter Anwendung von Gruppendiskussionen. Während der Erhebungen zeigte sich schnell, dass es den befragten Kindern kaum möglich war, ihre Handlungspraxis des Pokémon-Spielens sprachlich zu explizieren. Vielmehr boten sie der Diskussionsleiterin direkt an das Spiel vorzuführen. Daraufhin erweiterten die Forschenden das Erhebungssetting, zunächst um Beobachtungsprotokolle und später um Videoaufnahmen und ließen die performativen Akte der Spielpraxis in ihre Auswertung mit einfließen (vgl. Nentwig-Gesemann 2002).
 - 12 Hierbei handelt es sich um Beobachtungsprotokolle, die von der Interviewerin im Anschluss an das Interview über die jeweilige Erhebungssituation angefertigt wurden. Diese Situationsprotokolle besitzen jedoch nicht die notwendige Detailliertheit, um die jeweiligen Spielsequenzen adäquat in die Auswertung einbeziehen zu können.
 - 13 Für das Vorgehen der Übersetzung von Bildaufnahmen in Transkripte siehe Nentwig-Gesemann/Wagner-Willi 2007, die sich mit der Erfassung des Performativen, u.a. der Spielpraxis von Kindern (Nentwig-Gesemann 2010) mittels Videografie befassen. Für eine generelle Auswertung von Videomaterial bzw. von Performanz im Allgemeinen mit der dokumentarischen Methode siehe Bohnsack 2007a.
 - 14 Weitere Vorteile der audiovisuellen Erhebung von qualitativen Interviews siehe Lamnek 2005, S. 393f.
 - 15 Siehe z.B. Becker (2005); Boueke et al. (1995).
 - 16 Für eine Ausnahme sei hier auf Nentwig-Gesemann (2010) verwiesen.

Literatur

- Baacke, D. (1999): Die 0–5 Jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit. Weinheim/Basel.
- Becker, T. (2005): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 2. korrigierte Aufl., Baltmannsweiler.
- Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R./Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 191–213.
- Bohnsack, R. (2007a): Performativität, Performanz und dokumentarische Methode. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim u.a., S. 200–213.
- Bohnsack, R. (2007b): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. aktual. Aufl., Opladen.
- Bohnsack, R./Loos P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B. (1995): Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen.
- Boueke, D./Schüle, F./Büscher, H./Terhorst, E./Wolf, D. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München.
- Brooker, L. (2007): Interviewing children. In: Mac Naughton, G./Rolfe, Sh. A./Siraj-Blatchford, I. (Hrsg.): Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory and Practice. Buckingham u.a., S. 162–178.
- Clark, A. (2005): Ways of seeing using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In: Clark, S./Kjørholt, A. T./Moss, P. (Hrsg.): Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services. Bristol, S. 1–17.
- Cooney, M. H./Gupton, P./O'Laughlin, M. (2000): Blurring the Lines of Play and Work to Create Blended Classroom Learning Experiences. In: Early Childhood Education Journal, 27. Jg., H. 3; S. 165–172.
- Deinert, A. (2009): Das Qualitative Interview als sozialwissenschaftliches Erhebungsverfahren in der Anwendung bei Vorschulkindern, Diplomarbeit an der Martin-Luther-

- Universität Halle-Wittenberg. Online: http://www.philfak3.uni-halle.de/paedagogik/allg_erzwiss/forschung/peers/team/deinert/
- Dietrich, S. L. (2005): a look at friendships between preschool-aged children with and without disabilities in two inclusive classrooms. In: *Journal of Early Childhood Research*, 3. Jg., S. 193–216.
- Eide, B. J./Winger, N. (2005): From the children's point of view: methodological and ethical challenges In: Clark, S./Kjørholt, A. T./Moss, P. (Hrsg.): *Beyond Listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol, S. 71–91.
- Fuhs, B. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/München, S. 87–105.
- Friebertshäuser, B. (2003): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl., Weinheim, S. 371–396.
- Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollst. überarb. Aufl., Weinheim/München.
- Graudenz, I. (1975): Probleme und Erfahrungen bei der Befragung 5-6jähriger Vorschulkinder. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 24. Jg., H. 2, S. 58–64.
- Grunert, C./Krüger, H.-H. (2006): *Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen*. Opladen.
- Hake, K. (2001): Five-Year-Olds' Fascination for Television: A Comparative Study. In: *Childhood*, 8. Jg., S. 423–442.
- Heinzel, F. (2000): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, F. (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim/München, S. 21–37.
- Heinzel, F. (2003): Qualitative Interviews mit Kindern In: Friebertshäuser, B./Prenzel, A. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 2. Aufl., Weinheim, S. 396–414.
- Heinzel, F. (2010): Zugänge zur kindlichen Perspektive – Methoden der Kindheitsforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prenzel, A. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. vollst. überarb. Aufl., Weinheim/München, S. 707–723.
- Hermans, H. (1995): Narratives Interview. In: Flick, U./von Kardorff, E./Keupp, H./v. Rosenstiel, L./Wolff, St. (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 2. Aufl., Weinheim, S.182–186.
- Hock, B./Holz, G./Wüstendörfer, W. (2000): Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter. Eine Annäherung anhand von Fallbeispielen; dritter Zwischenbericht zu einer Studie im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. Frankfurt a.M.
- Hungerland, B./Luber, E. (2008): Einführung. In: Hungerland, B./Luber, E. (Hrsg.): *Angewandte Kindheitswissenschaften. Eine Einführung für Studium und Praxis*. Weinheim u.a., S. 9–31.
- Krüger, H.-H./Grunert, C. (2002): Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Opladen, S. 11–43.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. 4. vollst. überarb. Aufl., Weinheim.
- Lipski, J. (1998): Kindern eine Stimme geben. Erfahrungen mit sozialwissenschaftlichen Kinderbefragungen. In: *ZSE (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation)*, 18. Jg., H. 4, S. 403–423.
- Lohaus, A. (1989): *Datenerhebung in der Entwicklungspsychologie. Problemstellungen und Forschungsperspektiven*. Bern.

- MacNaughton, G./Smith, K./Davis, K. (2007): Researching With Children: The Challenges and Possibilities for Building "Child Friendly" Research. In: Hatch, J. A. (Hrsg.): *Early Childhood Qualitative Research*. New York/London, S. 167–185.
- Nentwig-Gesemann, I. (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: ZBBS (Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung), H. 1, S. 41–65.
- Nentwig-Gesemann, I./Wagner-Willi, M. (2007): Rekonstruktive Kindheitsforschung. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim u.a., S. 213–224.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010): Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen, S. 25–45.
- Nohl, A.-M. (2008): Interview und dokumentarische Methode. 2. überarb. Aufl., Wiesbaden.
- Petermann, F./Windmann, S. (1993): Sozialwissenschaftliche Erhebungstechniken bei Kindern. In: Markefka, M./Nauck, B. (Hrsg.): *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied u.a., S. 125–143.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr (2008): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München.
- Richter, R. (1997): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. In: ÖZS (Österreichische Zeitschrift für Soziologie), 22. Jg., H. 4, S. 74–99.
- Rohrmann, T. (1996): Beobachtungsverfahren und Befragungsmöglichkeiten von Kindern im Kleinkindalter. Eine Expertise im Rahmen des Projekts „Konfliktverhalten von Kindern in Kindertagesstätten“ des DJI München. München.
- Rosenthal, G./Köttig, M./Witte, N./Bleizinger, A. (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen: Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen. Opladen
- Roux, S. (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim.
- Schnurrer, M./Pflieger, K. (2008): Welches Bild hat ein Kind von seiner Erzieherin? Eine Erhebung mit Vorschulkindern in Kindertagesstätten. Saarbrücken.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis*, 13. Jg., H. 3, S. 283–293.
- Sheridan, S./Williams (2006): constructive competition in preschool. In: *Journal of Early Childhood Research*, 4. Jg., S. 291–311.
- Sturzbecher, D./Großmann, H. (2001): Kindermund tut Wahrheit kund? Kindermeinungen als Kriterium für Betreuungsqualität. In: Sturzbecher, D./Großmann, H. (Hrsg.): *Besserwisser. Faxenmacher. Meckertanten. Wie Kinder ihre Eltern und Erzieherinnen erleben*. Neuwied, S. 13–34.
- Ulich, M./Oberhuemer, P. (1993): Und sie machen sich ein Bild ... Familie aus der Sicht von Kindern. In: DJI (Deutsches Jugend Institut) (Hrsg.): *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch*. München, S. 120–127.
- Valtin, R. (unter Mitarbeit von Flitner, E. und Walper, S.) (1991): *Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe*. Reinbek bei Hamburg.
- Walsh, D. J./Tobin, J. J./Graue, E. M. (1993): The Interpretive Voice: Qualitative Research in Early Childhood Education. In: Spodek B. (Hrsg.): *Handbook of Research on the education of Young Children*. New York, S. 464–477.
- Werner, K. (2000): „If There's a Dancer in the Book, I Feel it....Inside“: Lessons in Emergent Literacy. In: *Early Childhood Education Journal*, 28. Jg., No.1, S. 11–19.
- Wiltz, N. W./Klein, E. L. (2001): "What do you do in childcare?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 16. Jg., 209–236.