

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

Kinderschutz und Kinderrechte empirisch erforschen
—
Entwicklung eines qualitativen Forschungssettings
mit 10- bis 12-jährigen Kindern am Gegenstand
Kinderschutz und Kinderrechte
in den Hamburger Hilfen zur Erziehung
nach § 34 SGB VIII Heimerziehung

Bachelor-Thesis zur Erlangung des akademischen
Grades Bachelor of Arts Soziale Arbeit

Tag der Abgabe: 15.10.2021
Vorgelegt von: Lynn Frieda Huneke
Matrikel-Nr.: 

Erstgutachter: Prof. Dr. Jack Weber
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Susanne Vaudt

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis.....	III
1 Einleitung.....	1
2 Kinder als Akteur:innen ihrer Lebenswelt	5
2.1 Entwicklung der Fähigkeiten von Kindern.....	7
2.1.1 Interaktive Fähigkeiten.....	8
2.1.2 Verbale Fähigkeiten	9
2.1.3 Kognitive Fähigkeiten.....	10
3 Methoden der qualitativen Kindheitsforschung.....	12
3.1 Qualitative Interviews	13
3.1.1 Teilstandardisierte Interviews.....	15
3.1.2 Nicht-standardisierte Interviews	17
3.1.3 Typisierung nach Fuhs.....	18
3.2 Gruppendiskussion.....	19
3.3 Teilnehmende Beobachtung und Ethnografie	21
3.4 Inhaltsanalyse.....	23
3.5 Triangulation.....	24
3.6 Kommunikationsunterstützende und -anregende Hilfsmittel.....	25
3.7 Datenqualität	26
4 Planung, Durchführung und Auswertung von qualitativer Kindheitsforschung ..	28
4.1 Ethische Überlegungen	29
4.2 Organisatorische Vorbereitungen.....	30
4.3 Durchführung.....	33
4.4 Auswertung und Interpretation	34
5 Kinderschutz und Kinderrechte empirisch erforschen	37
5.1 Kinderschutz und Kinderrechte	38
5.2 Heimerziehung als Hilfe zur Erziehung.....	43

Inhaltsverzeichnis

5.3	Sample und Forschungsmethodik	49
6	Fazit und Ausblick	54
	Literaturverzeichnis	57
	Anhang	I
	Eidesstattliche Erklärung	IV

Abkürzungsverzeichnis

BFHH	Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
DGSA	Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit
DKHW	Deutsches Kinderhilfswerk
EQK	Enquete-Kommission
HAW	Hochschule für Angewandte Wissenschaften
HZE	Hilfen zur Erziehung
UN-KRK	UN-Kinderrechtskonvention

1 Einleitung

Der Schutz und die Stärkung der Rechte des Kindes sowie das Verhältnis von Kindern, Eltern und Staat stehen seit Jahren im Mittelpunkt des zivilgesellschaftlichen, fachlichen, medialen und politischen Interesses (vgl. Höynck/Hurler 2020: 16; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2020; Biesel et al. 2019). Die Relevanz des Kinderschutzes und der Kinderrechte wird beispielsweise anhand des neuen Kinder- und Jugendstärkungsgesetzes sichtbar, welches im Juni 2021 in Kraft getreten ist. Damit gehen verschiedene gesetzliche Änderungen in der Kinder- und Jugendhilfe, insbesondere im Achten Sozialgesetzbuch (SGB VIII), einher. Vor allem Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene, die benachteiligt sind, unter belastenden Lebensbedingungen aufwachsen oder Gefahr laufen, von der sozialen Teilhabe ausgeschlossen zu werden, sollen durch das Gesetz gestärkt werden. Das Gesetz sieht eine Verbesserung des Kinder- und Jugendschutzes in Einrichtungen und Pflegeverhältnissen vor sowie die Unterstützung von Kindern, Jugendlichen und Familien bei der Wahrnehmung ihrer Rechte. Ermöglicht werden soll dies anhand von Ombudsstellen als externe und unabhängige Anlaufstellen für Kinder, Jugendliche und ihre Eltern (vgl. BMFSFJ 2021).

Einen weiteren Indikator für die gestiegene Relevanz des Themas Kinderschutz und Kinderrechte stellen die für die Kinder- und Jugendhilfe gesellschaftlich aufgewendeten finanziellen Ressourcen und die Inanspruchnahme der Leistungen dar. „Im Jahr 2019 haben Bund, Länder und Gemeinden 54,9 Milliarden Euro für Leistungen und Aufgaben der öffentlichen Kinder- und Jugendhilfe ausgegeben“ (Statistisches Bundesamt 2020a). Im Zeitraum von 2009 bis 2019 haben sich damit die aufgewendeten finanziellen Mittel mehr als verdoppelt. Mit 13,0 Milliarden Euro wurde knapp ein Viertel der Ausgaben für die Hilfen zur Erziehung verwendet. Davon wurden 6,5 Milliarden Euro in die Unterbringung junger Menschen in Vollzeitpflege, Heimerziehung oder anderen betreuten Wohnformen investiert (vgl. ebd.). Die Träger der Kinder- und Jugendhilfe haben im Jahr 2019 in Deutschland 1.016.594 Millionen Hilfen zur Erziehung (HzE) für junge Menschen bis unter 27 Jahre bewilligt – ein neuer Höchststand. Am häufigsten wurden Erziehungsberatungen mit 46,9 % in Anspruch genommen. Der zweitgrößte Anteil der HzE sind mit 13,4 % Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen nach § 34 SGB VIII (vgl. Statistisches Bundesamt 2020b).

Einleitung

Am 20. November 2019 wurde der 30. Jahrestag der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen gefeiert. Dieser Anlass führte zu zahlreichen Diskussionen bezüglich der Stellung von Kindern in Deutschland (vgl. Greubel 2019: 18). Im Koalitionsvertrag der Regierungsparteien für die 19. Legislaturperiode wurde das Vorhaben festgehalten, die Kinderrechte mit in das Grundgesetz (GG) aufzunehmen (vgl. Bundesregierung 2018: 21). Die vom Deutschen Kinderhilfswerk organisierte Initiative „Kinderrechte ins Grundgesetz“ stärkte dieses Vorhaben. Die Initiative wurde von „[...] Verbänden, Vereinen, Hochschulen und Organisationen aus der Zivilgesellschaft getragen und sowohl durch private Personen als auch durch Personen des öffentlichen Lebens [...] unterstützt“ (Greubel 2019: 18). Das Interesse an der rechtlichen Stärkung von Kindern durch verschiedenste Akteur:innen ist hierbei deutlich zu erkennen (vgl. ebd.). Die Verankerung der Kinderrechte in der Verfassung ist im Juni 2021 gescheitert, da sich die Bundestagsfraktionen nicht auf eine gemeinsame Formulierung einigen konnten (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) 2021a). „Mit dem Scheitern des Vorhabens wurde eine historische Chance verpasst, die Rechte von Kindern nachhaltig zu stärken“ (ebd.), heißt es in einer Stellungnahme des Deutschen Kinderhilfswerk am 08. Juni 2021.

In Hamburg leben 316.485 Kinder¹ und Jugendliche im Alter von 0 bis 17 Jahre, die einen Anteil von 17 % der Gesamtbevölkerung des Bundeslandes ausmachen (Stand: 31.12.2020) (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2021: 12). Nach wie vor ist Hamburg das einzige deutsche Bundesland, welches die Kinderrechte nicht in die Landesverfassung aufgenommen hat (vgl. Zaiane/Schiller 2020: 490). Laut der Pilotstudie „Kinderrechte-Index“ des Deutschen Kinderhilfswerks hat Hamburg im Bundesvergleich den drittniedrigsten Bekanntheitsgrad der Kinderrechte bei Kindern und Eltern (vgl. DKHW 2019a: 233). Hinzu kommt, dass die Armutgefährdungsquote für Kinder in Hamburg 2018 bei 25,4 % lag und damit im Ländervergleich den zweithöchsten Wert einnahm. Diese Entwicklung führt unter anderem dazu, dass Hamburg im Bundesvergleich unterdurchschnittliche Ergebnisse in dem Bereich „Recht auf einen angemessenen Lebensstandard“ für Kinder aufweist. Auch in den beiden Kategorien „Recht auf Bildung“ und „Recht auf Ruhe, Freizeit, Spiel und Erholung“ sind die Ergebnisse für Hamburgs Kinder unter dem Durchschnitt (vgl. ebd.: 230ff.).

¹ Nach dem Achten Buch Sozialgesetzbuch, Kinder- und Jugendhilfegesetz, ist im Sinne des Buches Kind, wer noch nicht 14 Jahre alt ist (§ 7 Abs. 1 Nr. 1 SGB VIII).

Einleitung

Die Hamburgische Bürgerschaft hat im September 2016 die Einsetzung der Enquete-Kommission (EQK) „Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken: Überprüfung, Weiterentwicklung, Umsetzung und Einhaltung gesetzlicher Grundlagen, fachlicher Standards und Regeln in der Kinder- und Jugendhilfe – Verbesserung der Interaktion der verschiedenen Systeme und Akteurinnen und Akteure“ beschlossen, nachdem in mehreren Fällen Kinder gewaltsam zu Tode gekommen waren, obwohl diese unter staatlicher Obhut standen. Zwei Jahre lang haben sich Wissenschaftler:innen mit Expertise im Kinderschutz gemeinsam mit Abgeordneten aller Fraktionen über Ursachen, Probleme und mögliche Lösungsstrategien beraten. Im Januar 2019 wurde der Abschlussbericht mit 70 Empfehlungen an die Bürgerschaftspräsidentin übergeben. Die Umsetzung der Empfehlungen stellen die Kinder- und Jugendhilfe vor große Herausforderungen. Das Forschungs- und Transferprojekt „Kinderschutz und Kinderrechte in der Kinder- und Jugendhilfe in Hamburg umsetzen“ von der Fakultät Wirtschaft und Soziales der Hochschule für Angewandte Wissenschaften (HAW) Hamburg widmet sich den Ergebnissen der Enquete-Kommission. Das Projekt will den Transfer von den Empfehlungen der Enquete-Kommission in die praktische sozialpädagogische Arbeit der freien Träger in Hamburg unterstützen und begleiten. Im Februar 2020 begann die erste Phase des Projektes, welche das Forschungsinteresse in der Erhebung von Sichtweisen und der Bewertung einzelner Aspekte der Enquete-Kommission durch Fachkräfte der freien Träger im Tätigkeitsfeld der Hilfen zur Erziehung (HzE) hatte. Die vorliegende Bachelorarbeit schließt sich inhaltlich an das Forschungsprojekt der HAW Hamburg an und hat das Ziel, den nächsten Schritt des Projekts vorzubereiten. Dieser besteht in der Erforschung der Perspektive betroffener Kinder in den HzE zum Gegenstand Kinderschutz und Kinderrechte. Zielgruppe dieser wissenschaftlichen Arbeit sind Kinder zwischen zehn und zwölf Jahren. Die Kinder sollen als zentrale Akteur:innen und Expert:innen in den Mittelpunkt gestellt werden, um deren Wahrnehmungen, Einstellungen, Erfahrungen und Bewertungen in den stationären HzE in Hinblick auf ihre Rechte und ihren Schutz herauszufinden. Um solch ein qualitatives Forschungssetting zu entwickeln, ist aufgrund der hohen Anforderungen, die mit der Forschung mit Kindern einhergehen, zunächst die Erarbeitung der theoretischen Grundlagen der Kindheitsforschung innerhalb der vorliegenden Arbeit erforderlich. Diese Vorgehensweise wird mit folgendem Zitat von Vogl verdeutlicht:

Einleitung

„Interessiert man sich für die Wünsche, Interessen und Bedürfnisse von Kindern, sollte man sich nicht nur auf die Einschätzungen Erwachsener verlassen, sondern Kinder selbst als kompetente Informanten² ansehen. Wenn aber Kinder zu Untersuchungsobjekten werden, stellt das spezifische Anforderungen an Untersuchungsdesign und Forscher, denn Methoden und Erhebungsinstrumente sind in der Regel für Erwachsene konzipiert und können nicht einfach auf Kinder übertragen werden“ (Vogl 2005: 29).

Die vorliegende Arbeit führt zunächst, in Kapitel zwei bis vier, in das Forschungsfeld der Kindheitsforschung ein. Das zweite Kapitel beschäftigt sich mit dem gesellschaftlichen Bild von Kindheit und dem methodischen Zugang zu kindlichen Lebenswelten. In diesem Zusammenhang werden Herausforderungen, die mit der Erforschung von kindlichen Perspektiven einhergehen, aufgezeigt. Des Weiteren werden die interaktiven, verbalen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern zwischen zehn und zwölf beschrieben, um daraus Erkenntnis- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie Implikationen für die Forschung abzuleiten. Die Methodologie der qualitativen Kindheitsforschung wird im dritten Kapitel dargestellt. Dabei wird auf die drei Untersuchungsdesigns Befragungen, Beobachtungen und Inhaltsanalysen sowie die Möglichkeiten der Triangulation eingegangen. Kapitel vier gibt Einblicke in die Planung sowie Durchführung von Kindheitsforschung und erörtert ethische Fragen, die sich bei der Forschung mit Kindern stellen. Außerdem stellt das Kapitel Methoden, die zur Auswertung qualitativer Daten eingesetzt werden, vor. Kapitel fünf widmet sich der Entwicklung eines qualitativen Forschungssettings mit zehn- bis zwölfjährigen Kindern am Gegenstand Kinderschutz und Kinderrechte in den Hamburger Hilfen zur Erziehung nach § 34 SGB VIII Heimerziehung. Dafür werden die theoretischen Grundlagen der Kinderrechte, des Kinderschutzes und der Hilfen zur Erziehung dargelegt. Zudem erfolgt ein Einblick in die Lebenswelt der stationären Hilfen der Kinder- und Jugendhilfe. Aufbauend auf den Erkenntnissen der vorherigen Kapiteln, folgt die Vorstellung des Forschungssettings für die Weiterführung des Projektes der HAW Hamburg. In einem abschließenden Fazit werden die Erkenntnisse dieser Arbeit zusammengefasst sowie ein Ausblick auf mögliche Handlungsbedarfe der Sozialen Arbeit und des Kinder- und Jugendhilfesystems gegeben.

² Die hier gewählte Formulierung Informant:innen von Vogl ist kritisch zu betrachten. Kinder sind mehr als Informant:innen über ihre Welt, sie sind selbstständige Akteur:innen ihrer Lebenswelt.

2 Kinder als Akteur:innen ihrer Lebenswelt

„Kinder werden nicht erst zu Menschen – sie sind bereits welche“
(Janusz Korczak 1978: 93).

Seit Ende der achtziger Jahre findet die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung in Deutschland und im internationalem Raum, bedingt durch die Entdeckung der Kinder als Subjekte und Akteur:innen ihrer Lebenswelt, große Resonanz (vgl. Heinzel 2012a: 9). Das gesellschaftliche Bild der Kinder wandelte sich von Kindern als unvollständige Erwachsene hin zu selbstständigen Akteur:innen. Kinder haben einen Einfluss darauf, wie Familien und Haushalte funktionieren. Sie haben Meinungen, beobachten und bilden sich ihr eigenes Urteil (vgl. Vogl 2015: 11). Laut Lipski (vgl. 2000: 82) zeigte die Kinderforschung, dass jüngere und ältere Kinder ein, den Eltern verborgenes, Eigenleben führen. Davon betroffen sind Alltagsaktivitäten, Einstellungen und Meinungen sowie subjektive Befindlichkeiten. Heinzel betont, dass Forschung über Kinder und Kindheit die Forschung mit Kindern beinhalten sollte: „Viele Fragen, die in der Kinder- und Kindheitsforschung gestellt werden, können nur beantwortet werden, wenn man Kindern zusieht und zuhört, mit ihnen spricht und mit ihnen handelt“ (Heinzel 2000: 17). Um kindliche Bedürfnisse zu erfassen, genügt es nicht, diese durch die Sicht von Erwachsenen zu definieren, da sie altersgruppenspezifisch und individuell sind. Anzumerken ist, dass Bedürfnisse und Bewertungen von Kindern insbesondere durch ihre Eltern mitgeprägt werden (vgl. Vogl 2015: 11).

Anhand der Kindheitsforschung werden wichtige Daten und Erkenntnisse hinsichtlich des Aufwachsens und der Lebensbedingungen von Kindern gewonnen (vgl. Bamer/Werner/Wustmann 2010: 7). Kinder sehen ihre Umwelt aus einer anderen Perspektive als Erwachsene. Um diese Umwelt adäquat im Hinblick auf kindliche Entwicklung und kindliches Wohlbefinden beurteilen zu können, ist die Erhebung von kindlichen Erzählungen und Bewertungen unabdingbar (vgl. Lang 1985: 15f.). Bisherige Forschungsschwerpunkte und Ergebnisse der qualitativen Kindheitsforschung lassen sich nach Grunert (vgl. 2010: 252ff.) in fünf größere Bereiche gruppieren: kindliche Biografieverläufe, Kindheit und Familie, Interaktion in der Gleichaltrigenkultur, kindliche Alltagsorganisation und außerschulische Freizeit sowie Kindheit und Schule.

Nun stellt sich die Frage nach dem methodischen Zugang zu kindlichen Lebenswelten. Durch eigene Denk-, Verhaltens- und Kommunikationsmuster agieren Kinder in Interviewsituationen anders als Erwachsene (vgl. Trautmann 2010: 13). Vogl unterscheidet

Kinder als Akteur:innen ihrer Lebenswelt

in Anlehnung an Punch (2002) bei der Datenerhebungsmethode nach drei verschiedenen Vorgehensweisen. Eine Möglichkeit ist die Anwendung der gleichen Methoden wie bei der Forschung mit Erwachsenen. Eine weitere Option ist die Anwendung von ethnografischen Methoden, da Kinder und Erwachsene als völlig verschieden angesehen werden. Die dritte Variante ist die Abwandlung und Neuentwicklung von Methoden, weil Kinder und Erwachsene als ähnlich, aber mit verschiedenen Fähigkeiten angesehen werden. Die vorliegende Arbeit kann der dritten Vorgehensweise zugeordnet werden, da angenommen wird, dass für eine fundierte Forschung mit Kindern, eine altersspezifische Kompetenzentwicklung berücksichtigt werden muss, um daraus bereits vorhandene Methoden anzupassen oder neue Methoden zu entwickeln (vgl. Vogl 2015: 12).

Zentrales Problem der qualitativen Kindheitsforschung ist nach Heinzl (vgl. 2012b: 23) die Frage, ob Kinder im Forschungskontext ausreichend zu Wort kommen und ob ihre Sichtweisen von den Forscher:innen angemessen verstanden werden. Die Kindheitsforschung kann lediglich stellvertretend Erfahrungen und Interessen von Kindern artikulieren. Wenn erwachsene Forschende und beforschte Kinder aufeinander treffen, stellen sie gemeinsam eine generationale Ordnung her, „[...] die zum Ausgangspunkt für die Rekonstruktion von Kindheit und die Beschreibung von Kindern gemacht werden muss“ (Heinzl 2012b: 24). Zudem nehmen Forscher:innen ihrerseits auch verschiedene Blickwinkel ein, insbesondere bei dem Versuch Sichtweisen von Kindern herauszufinden und nachzuvollziehen. Ihre Arbeit wird durch verschiedene Faktoren wie ihre Fachdisziplinen, ihre theoretischen Orientierungen, ihre Forschungsfragen, ihre eigenen Kindheitserfahrungen, ihre Haltungen zu Kindern und Kindheit sowie ihre Motive und Methodenwahl beeinflusst (vgl. ebd.).

Wenn Kinder zu Informant:innen ihrer Lebenswelt werden, gilt es nach Vogl (vgl. 2015: 14) weitere zentrale Herausforderungen zu beachten. Die Forscher:innen müssen eine informierte Einwilligung der Eltern und Kinder einholen. Zudem sind manche Kinder schüchtern gegenüber fremden Menschen. Hinzu kommt, dass ihre Aufmerksamkeitsspanne begrenzt ist sowie ihr Sprachverständnis und Sprachgebrauch eingeschränkt sind. Vogl weist darauf hin, dass Kinder selbst am besten über ihre subjektiven Eindrücke, Bedürfnisse und Gedanken Bescheid wissen, ob sie diese jedoch in einer Befragung mitteilen (können), ist nicht immer vorausgesetzt (vgl. Zill 2001; zit. n. Vogl 2015: 11). Das zuvor erwähnte Generationenverhältnis hängt mit dem Autoritäts-

verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen zusammen. Es impliziert ein Autoritätsgefälle, wodurch Hemmungen, wie z.B. eine verringerte Teilnahmebereitschaft, geschaffen werden. Eine weitere Herausforderung besteht darin, das Wissen der Kinder nicht auf Richtigkeit oder Falschheit zu prüfen. Kinder sind ebenso wenig wie Erwachsene Datenbanken. Schwierigkeiten und Einschränkungen in der Datenqualität müssen bei jeder Befragung in Kauf genommen werden. Außerdem können je nach Alter zeitliche Bezüge schwer sein. Ein weiteres Problem besteht darin geeignete Auswertungs- und Interpretationsstrategien zu finden, da die Fähigkeiten von Kindern ebenso wie die Interpretation ihrer Aussagen von Vorbehalten betroffen sind (vgl. Vogl 2015: 13f.).

2.1 Entwicklung der Fähigkeiten von Kindern

Zunächst ist die Definition der Fähigkeiten von Kindern in unterschiedlichen Altersphasen bedeutsam, um daraus Erkenntnis- und Gestaltungsmöglichkeiten sowie Implikationen für die Planung und Durchführung von Befragungen mit Kindern abzuleiten (vgl. Vogl 2015: 9). Mit Blick auf den zu beforschenden Gegenstand Kinderschutz und Kinderrechte ist die Frage nach den Fähigkeiten ebenso bedeutsam, weil Kinder ihre Rechte auch selbst einfordern und ausüben können. Voraussetzung dafür ist, dass sie über ihre Rechte informiert sind und es ihnen möglich ist diese Informationen in eigenes Handeln umzusetzen (vgl. Liebel 2021: 227). In diesem Kapitel stehen die Fähigkeiten von Kindern zwischen zehn und zwölf Jahren im Fokus, die festgelegte Zielgruppe der vorliegenden Arbeit.

Entwicklung verläuft immer unterschiedlich, bedingt durch biologische, soziale und sozioökonomische Faktoren. Aus diesem Grund ist das biologische und soziale Alter bedeutender als das Kalendarische. Da vor einer Befragung meist keine Informationen über das biologische und soziale Alter vorliegen, findet die Orientierung an dem kalendarischen Alter statt. Abhängig von dem Forschungsinteresse sowie den eingesetzten Methoden und Techniken, wird entschieden, ab welchem Alter Kinder sozialwissenschaftlich befragbar sind. Vogl stellt fest, dass jedes Alter entwicklungsbedingte Besonderheiten hat und damit bestimmte Vor- und Nachteile für Befragungen mit sich bringt (vgl. Vogl 2015: 15).

Das methodische Vorgehen lässt sich nur in Relation zu der inhaltlichen Fragestellung begründen. Durch ein Bewusstsein für altersspezifische Fähigkeits- und Verhaltensmuster, können für die jeweilige inhaltliche Fragestellung entsprechende

Vorkehrungen im Forschungsdesign getroffen werden. Denn die Vorbehalte gegenüber der Kompetenzen von Kindern als Informant:innen, sind nach Vogl unbegründet. Stattdessen sollten die methodischen Zugänge überdacht werden (vgl. Vogl 2015: 10ff.).

Fähigkeiten, welche für die Durchführung von Befragungen relevant sind, können in interaktive, verbale und kognitive unterteilt werden. Diese Trennung ist künstlich, denn letztendlich bedingen sich die Fähigkeitsbereiche gegenseitig. Außerdem muss immer die Kontextabhängigkeit der kindlichen Kompetenzen gesehen werden. „Gerade beim Interview eines Erwachsenen mit einem Kind handelt es sich um eine sehr spezifische Interaktionsform, welche die Fähigkeiten und Antworten der Kinder beeinflusst“ (Vogl 2015: 15). Zudem ist ein Interview eine besondere, nicht alltägliche Kommunikationssituation. Vogl zählt neben der Sprachproduktion und dem Sprachverständnis weitere zu bewältigende Aufgaben während eines Interviews auf: linguistische, kognitive und soziale Fähigkeiten, Erinnerungsleistungen sowie die Einschätzung der Anforderungen der Kommunikationssituation und der Erwartungen seitens der Forscher:innen. Weiterhin nennt sie, die Steuerung der Kommunikation zu einem gewissen Grad, als Bewältigungsaufgaben. Aus Unsicherheit oder aufgrund mangelnder sprachlicher Fähigkeiten, können sich diese Aufgaben gegenseitig behindern oder die Erinnerungen nicht angemessen wiedergegeben werden (vgl. ebd.: 16).

2.1.1 Interaktive Fähigkeiten

Im Verlauf der Kindheit entwickelt sich die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, auch „role-taking“ genannt. Kinder lernen sich in die Rollen anderer hineinzusetzen und diese zu verstehen. Diese Fähigkeit ist Voraussetzung für die Entwicklung einer gemeinsamen Handlungslinie, wie beispielsweise in einem Gespräch, „[...] wenn die Teilnehmer an der Interaktion unterschiedliches Wissen, divergierende Erwartungen und Absichten auch als solche wahrnehmen können“ (Krappmann 1991; zit. n. Vogl 2015: 16). Durch die Dezentrierung des Denkens entwickelt das Kind empathische Fähigkeiten. Im Schulalter findet eine fortschreitende Entwicklung der emotionalen Intelligenz statt. Dies äußert sich im Erkennen von eigenen und fremden Gefühlen, der Regulierung von Stimmungen und Gefühlsausdrücken sowie die Fähigkeit sich selbst zu motivieren und trotz Frustration konzentriert zu bleiben (vgl. Siegler et al. 2016: 354f.). Zwischen zehn und zwölf Jahren können Kinder die Dritte-Person-Perspektive, die

Kinder als Akteur:innen ihrer Lebenswelt

Perspektive des generalisierten Anderen, einnehmen. Die Fähigkeit, stellvertretende Positionen einzunehmen, wächst (vgl. Vogl 2015: 17).

Kinder im Alter zwischen zehn und zwölf Jahren haben bereits ein stabiles und realistisches Selbstkonzept, wodurch sich Kinder besser beurteilen und im sozialen Raum, z.B. in ihrer Peergroup, verorten können. Mit hohen interaktiven und sozialen Kompetenzen steigt die Fähigkeit zum Impression Management, worunter die bewusste und unbewusste Steuerung des Eindrucks auf andere Menschen verstanden wird. Wenn das eigene Verhalten oder Aussagen den erwarteten Bewertungen von anderen Personen angepasst werden, so kann die Datenqualität in der empirischen Forschung beeinflusst werden. Diese Beeinflussung nennt sich auch „Interviewer-bias“, also die Ergebnisverzerrung durch die interviewende Person. Gerade bei tabuisierten Themen ist dieses Vorwissen relevant (vgl. Vogl 2015: 18).

In einer 2012 veröffentlichten Studie von Vogl zum Vergleich von der Durchführbarkeit telefonischer und face-to-face Leitfadeninterviews mit Kindern im Alter von fünf bis elf Jahren wurden die verbalen, interaktiven und kognitiven Fähigkeiten der Kinder in Befragungssituationen untersucht (vgl. Vogl 2012: 12). Dabei zeigte sich, dass zwischen acht und zwölf Jahren eine moralische Entwicklung der Kinder stattfindet. Eltern werden von dieser Altersgruppe noch als Referenz genutzt, allerdings steigt die Bedeutung von Gleichaltrigen mit zunehmendem Alter an. Des Weiteren zeigte die zuvor genannte Altersklasse in der Interviewbeteiligung eine Vielzahl an Meinungsäußerungen und weniger sozial-emotionales Verhalten (vgl. Vogl 2015: 20).

Im Rahmen von Gruppendiskussionen sind interaktive Fähigkeiten besonders wichtig. Aus der Forschung ist bekannt, dass Teilnehmer:innen ab neun Jahren bereits in der Lage sind, selbstständige Beiträge zu koordinieren. Dadurch sind weniger Eingriffe der Moderation nötig (vgl. Vogl 2005: 41).

2.1.2 Verbale Fähigkeiten

Für die Verständigung in einem Interview sind sprachliche Fähigkeiten entscheidend, da Sprachverständnis und Sprachproduktion die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation sind. In einer Interviewsituation müssen z.B. Fragen verstanden und anschließend relevante Informationen abgerufen werden. Je nach Befragungsform stellen sich unterschiedliche Anforderungen an die Kinder. Nach Erkenntnissen der Sprachentwicklung beträgt das empfohlene Mindestalter für Interviews mit Kindern

Kinder als Akteur:innen ihrer Lebenswelt

etwa fünf bis sieben Jahre. Diese Empfehlung variiert je nach Interviewmethode und -technik. Bei schriftlichen Befragungen ist eine entsprechende Lese- und Schreibkompetenz notwendig. Die sprachliche Kompetenz kann durch den sozialen Satus der Herkunftsfamilie und den Gesprächskontext beeinflusst sein (vgl. Vogl 2015: 22).

Mit zehn bis zwölf Jahren erreichen Kinder bereits eine kommunikative Kompetenz wie Erwachsene. Ihr Wortschatz ist stark ausgebaut, sie können lesen und schreiben sowie Zeit-, Mengen- und Häufigkeitsangaben machen. Die grammatikalische Grundstruktur ihrer Muttersprache ist voll ausgeprägt. Sie bilden komplexe Sätze und verwenden indirekte Rede sowie Zukunfts- und Vergangenheitsformen. Auch sozial akzeptierte Kommunikationsregeln beherrschen sie und agieren sowohl sachangemessen als auch partner:innenbezogen unter Berücksichtigung der zwischenmenschlichen Beziehungen (vgl. Vogl 2015: 24f.).

Das Sprachverständnis kann zwischen Kommunikationspartner:innen divergieren, da es keine objektive Sprachverwendung gibt. Fehlende Bedeutungsäquivalenzen müssen erkannt, thematisiert und problematisiert werden, damit Widersprüche in den Aussagen aufgedeckt werden. Bei standardisierten Verfahren gibt es im Vergleich zu offenen Methoden wenig Spielraum für Aushandlungen über Bedeutungszuweisungen oder Nebenerzählungen. Offene Fragen, Nachfragen, absichtliche Naivität und Empathie von Seiten der interviewenden Person erleichtern das Problem mangelnder Bedeutungsäquivalenz. Zu Beginn einer Befragung ist es empfehlenswert darauf hinzuweisen, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt und dass „Weiß-nicht-Antworten“ legitim sind (vgl. Vogl 2015: 27f.).

Begründungen werden ab dem Alter von neun Jahren durch eine fortschreitende Entwicklung im abstrakten und logischen Denken relevanter und zielgerichteter. Ab neun Jahren ist die Erzählfähigkeit ausreichend ausgeprägt, um narrative Elemente im linguistischen Sinne zu verwenden. Ereignisse können handlungslogisch, strukturiert dargestellt und bewertet werden. Mit elf Jahren zeigt sich die Fähigkeit zu Verallgemeinerungen und einem argumentativen Aufbau von Begründungen (vgl. ebd.: 30ff.).

2.1.3 Kognitive Fähigkeiten

Für Befragungen von Kindern sind Kompetenzen wie die Entwicklung der Gedächtnisfähigkeit sowie die Fähigkeit zum abstrakten, hypothetischen, logischen und schlussfolgernden Denken entscheidend und bedürfen einer besonderen Berücksichtigung in

der Konzeption von Studien mit Kindern. Die Stufenmodell-Theorie zur kognitiven Entwicklung von Kindern nach Jean Piaget ist die wohl bekannteste, wenn auch eine viel kritisierte (vgl. Vogl 2015: 34f.). Neuere Forschungsergebnisse widerlegten die Theorie von Piaget teilweise und zeigten, dass die kognitive Entwicklung von Kindern schneller verläuft, als von Piaget beobachtet. Einflussreiche Faktoren, wie das soziale Umfeld, den sozialen Status und Institutionen, ließ Piaget außer Acht. Heutzutage sind Kinder zudem aufgrund des gesellschaftlichen Wandels und soziokultureller Veränderungen vielfältigeren Einflüssen und Reizen ausgesetzt (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010: 50). Ungeachtet der Kritik an Piagets Theorie, gibt diese wichtige Einblicke in die kognitive Entwicklung von Kindern (vgl. Vogl 2015: 35). Daher folgt ein kurzer Überblick zu der Entwicklung des Denkens nach Piaget. Das kindliche Denken entwickelt sich in folgenden vier Stufen:

1. Die sensumotorische Stufe von Geburt bis zum zweiten Lebensjahr: Entwicklung des handlungsgebundenen Denkens als Wechselspiel zwischen Wahrnehmung und motorischer Aktivität
2. Die präoperationale Stufe zwischen zwei und sechs Jahren: Dezentrierung des Denkens, vom Egozentrismus hin zum Perspektivenwechsel und der damit verbundenen Rollenübernahme
3. Die konkret-operationale Stufe zwischen sechs und elf Jahren: Entwicklung der Logik, des rationalen Denkens und der Klassifikation bezogen auf konkrete, greifbare Probleme
4. Die formal-operationale Stufe ab elf oder zwölf Jahren: Entwicklung des hypothetisch-deduktiven und abstrakten Denkens, losgelöst von konkreten Handlungen und Informationen (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010: 46ff.; Vogl 2015: 34ff.).

Ergebnisse aus der neueren empirischen Forschung weichen von diesen Erkenntnissen ab und veranschaulichen eine große Variabilität in den Altersangaben zu der kognitiven Entwicklung (vgl. Vogl 2015: 44). So zeigte sich, dass Kinder bereits zwischen neun und elf Jahren einen deutlichen Entwicklungssprung im hypothetischen und abstrakten Denken machen. Mit zehn oder elf Jahren erreicht das Gedächtnis von Kindern die gleiche Kapazität wie von Erwachsenen. Sowohl ihr autobiografisches als auch ihr Langzeitgedächtnis entwickelt sich seit dem achten Lebensjahr stetig weiter. Zwischen

zehn und zwölf Jahren sind Kinder fähig, sich selbst sowie ihre Denk- und Verhaltensweisen zu reflektieren (vgl. ebd.: 46f.).

Auf Basis der beschriebenen Erkenntnisse ist bei der Gestaltung von Interviews bewusst darauf zu achten, wie die Fragestellungen formuliert werden und diese nah an der Erfahrungswelt der Kinder zu halten (vgl. ebd.: 45).

3 Methoden der qualitativen Kindheitsforschung

„Sozialforschung ist die systematische Analyse von Fragestellungen unter Einsatz von empirischen Methoden [...] mit dem Ziel, verallgemeinerbare Aussagen empirisch begründet treffen oder überprüfen zu können“ (Flick 2009: 15). In der empirischen Sozialforschung werden drei Untersuchungsdesigns voneinander unterschieden: Befragungen, Beobachtungen und Inhaltsanalysen. Innerhalb dieser wird nochmal zwischen unterschiedlichen Formen der jeweiligen Methode differenziert. Aus diesem Repertoire werden in der Kindheitsforschung manche Methoden häufiger angewendet als andere. Sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Forschung ist die Befragungsmethode, die am meisten genutzt wird. Die Wahl und Ausgestaltung von Befragungen hängt von der theoretischen und forschungspraktischen Orientierung, der inhaltlichen Fragestellung und der Altersgruppe der Kinder ab. Daher lassen sich keine methodischen Standards und Regeln aufstellen. Prinzipiell werden in der Kindheitsforschung dieselben Zugänge wie auch bei Erwachsenen angewandt, allerdings kann der Methodenkanon aus der Forschung mit Erwachsenen nicht eins zu eins übertragen werden, sondern findet angepasst an die Fähigkeiten und Bedürfnisse von Kindern Anwendung (vgl. Vogl 2015: 9ff.). Mey und Schwentesius begründen diese Anpassung mit der Frage nach der Gegenstandsangemessenheit vor dem Hintergrund einer adäquaten Begegnung einer anderen, den Erwachsenen fremden Kultur der Kinder. Sie weisen darauf hin, dass adultzentrische Forschungsprinzipien, die auf die Erwachsenenkommunikation ausgerichtet sind, überwunden werden müssen. Auf diese Weise wird ein defizitorientiertes Bild der Kinder vermieden (vgl. Mey/Schwentesius 2019: 6). Vogl vertritt zudem die Ansicht, dass spezifische Methoden für die Forschung mit Kindern neu konzipiert werden müssen (vgl. Vogl 2015: 12).

Nach Lamnek und Krell (vgl. 2016: 673) gilt die Methodenentwicklung in der Kindheitsforschung als besonders experimentierfreudig und innovativ. Allerdings findet erst seit den 2010er Jahren eine systematische Reflexion entwickelter Methoden und eine breite Veröffentlichung von Erfahrungen statt. Dagegen ist kritisch einzuwenden, dass

in Deutschland bereits seit den 2000ern Veröffentlichungen von Krüger und Grunert (2002), Nentwig-Gesemann (2002) und Vogl (2005) diverse Methoden und Erfahrungen reflektierten.

Diese Arbeit erhebt nicht den Anspruch, die ganze Breite der unterschiedlichen Modifikationen an Verfahren der Kindheitsforschung darzustellen. Angesichts der Diversifikation der Altersklassen und des Themenspektrums der sozial- und humanwissenschaftlichen Kindheitsforschung ist dies nicht zu leisten. Der Fokus liegt hier auf der Befragungsmethode – von Einzelinterviews bis hin zu Gruppendiskussionen. Des Weiteren erfolgt im dritten Kapitel ein Überblick zu den Grundlagen der teilnehmenden Beobachtung und der Inhaltsanalyse. Zudem werden verschiedene Formen der Triangulation sowie kommunikationsunterstützende und -anregende Hilfsmittel erläutert. Im Folgenden sollen die verschiedenen Methoden vorgestellt und in ihrer Relevanz für die Kindheitsforschung diskutiert werden. Abschließend folgt ein Diskurs über die Qualität der erhobenen Daten.

3.1 Qualitative Interviews

Die Bandbreite der Begriffe von Arten der qualitativen Interviews und der mit ihnen verknüpften Vorstellungsinhalte ist groß, da einige Autor:innen unter demselben Begriff oft Unterschiedliches definieren, zudem existieren Mischformen. Im Weiteren werden die wichtigsten Arten qualitativer Interviews, mit Blick auf das zu entwickelnde Forschungssetting, behandelt.

Nach Grunert wird qualitativen Interviewtechniken innerhalb der Kindheitsforschung häufig mit Skepsis begegnet. Die zentralen Kritikpunkte sind Bedenken gegenüber der Kompetenz von Kindern sowie ihre eigenen Sichtweisen verständlich zu artikulieren und darzustellen. Um jedoch der Anerkennung von Kindheit als eigenständige Lebensphase gerecht zu werden, müssen Kinder selbst zu Wort kommen können. Aufgrund dessen bedienen sich zunehmend mehr Untersuchungen qualitativer Interviewtechniken in der Kindheitsforschung (vgl. Grunert 2010: 259f.). Mey und Schwentesius vertreten die Meinung, dass unabhängig von der Untersuchungsgruppe, Interviews in der qualitativen Sozialforschung, als besonders geeignet angesehen werden: „Denn Interviews ermöglichen als – mehr oder weniger – offene Verfahren, an die Strukturierungsleistungen und Interessenslagen der Interviewten anzuschließen sowie die Themensetzungen aus der >Sicht des Subjekts< nachzuvollziehen“ (Mey/Schwentesius 2019: 8). Helfferich betont die Bedeutung von qualitativer Kindheitsforschung: „Sie setzt

gerade dort an, [...] wo Unterschiede in dem Vorverständnis, in den Interpretationsrahmen und Relevanzsystemen zwischen Befragten und Befragenden anzunehmen ist“ (Helfferich 2009: 130). Allgemein wird die Altersuntergrenze für qualitative Befragungen in Abhängigkeit von der Interviewform bei vier bis fünf Jahren angesetzt (Vogl 2015: 56; Mey/Schwentesius 2019: 10). Faktoren, die innerhalb der Forschung mit Kindern besondere Beachtung benötigen, sind der Zugang zur kindlichen Welt, die Interviewdauer, der Ort des Interviews und das Gesprächsverhalten der interviewenden Person (vgl. Heinzel 2012b: 28).

Interviews können nach verschiedenen Dimensionen differenziert werden, wie z.B. nach dem Grad der Standardisierung und Strukturierung. Der Grad der Strukturierung bewegt sich auf einem Kontinuum zwischen voll-standardisierten Interviews und völliger Offenheit (vgl. Vogl 2015: 51).

Qualitative Interviews kennzeichnen sich durch Offenheit, Forschung als Kommunikation und Natürlichkeit. Mit Offenheit wird die subjektive Perspektive betont und die Zuschreibung von Bedeutungen. Es geht um das Verständnis, wie die befragte Person zu einer Aussage kommt und nicht darum, den Aussagen Kategorien, wie wahr oder falsch, relevant oder irrelevant zuzuschreiben. „Offenheit meint Offenheit für Unerwartetes, Exploration [und] Hypothesengenerierung statt -prüfung“ (Vogl 2015: 55), sowie das Bewusstsein über die eigenen Vorannahmen. Mit Forschung als Kommunikation ist die Kommunikation zwischen Interviewer:in und der befragten Person gemeint. Die Interaktionsbeziehung zwischen den Parteien ist konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses. Sie handeln ihre Wirklichkeitsdefinitionen und Bedeutungszuschreibungen im Prozess miteinander aus. Das Interview soll möglichst natürlich sein und einer alltagsnahen Kommunikation nahe kommen. Durch eine vertraute und entspannte Atmosphäre wird die Natürlichkeit und Erzählbereitschaft gefördert. Sowohl die interviewende als auch die befragte Person konstruieren die Wirklichkeit der Befragungssituation. Sie können sich über Bedeutungen und Relevanzen verständigen, wodurch die Chance zu tatsächlichem Verständnis steigt (vgl. ebd.).

Die befragte Person kann ihre Rolle durch die Offenheit der Situation im Interview frei gestalten. Sie hat die Möglichkeit, das Gespräch selbst zu steuern, den roten Faden zu schaffen und den Raum für eigene Darstellungen zu nutzen. Die interviewende Person geht auf das Gesagte ein, zeigt Empathie und entwickelt weitere Fragen in eigenen Worten (vgl. ebd.: 55f.).

Nachfolgend werden teilstandardisierte und nicht-standardisierte Verfahren erläutert, wobei auf voll-standardisierte Interviews nicht näher eingegangen wird, da diese zu meist nur in der quantitativen Forschung genutzt werden. Zudem widerspricht das standardisierte Verfahren teilweise der hier gesetzten Perspektive auf Kindheit, dass Kinder in einer eigenen Kultur leben. Es ist fraglich, ob durch standardisierte Befragungen, das subjektive Verständnis von Kindern erfasst werden kann (vgl. Vogl 2015: 84).

3.1.1 Teilstandardisierte Interviews

Teilstandardisierte Verfahren sind im mittleren Bereich des Kontinuums zu verordnen. Diese nutzen in der Regel einen Leitfaden. Es gibt mehrere Sonderformen, wie z.B. das problemzentrierte, fokussierte und episodische Interview. „Diese Interviewformen unterscheiden sich noch einmal darin, wie stark der Leitfaden das Interview strukturiert“ (Vogl 2015: 56). In dem Leitfaden werden vorab Fragen oder Themen in unterschiedlicher Ausführung erarbeitet. Dieser soll die Offenheit des Interviews nicht beschränken, sondern stellt für die interviewende Person ein unterstützendes Hilfsmittel dar. Er soll offen und flexibel sein und trotzdem so strukturiert, dass das Forschungsinteresse noch im Vordergrund steht. Für die interviewende Person besteht die Herausforderung also darin, sich an den vorab formulierten Fragestellungen zu orientieren, sich jedoch nicht starr auf diese zu beschränken. „Je unflexibler ein Leitfaden ist, desto mehr verlagert sich die Last der Aufrechterhaltung des Interviews auf die Seite der Interviewenden [...] und Erzählpersonen finden sich mehr in der bequemeren Rolle einer Auskunftsgewährender als in der unbequemeren Rolle einer Erzählperson“ (Helfferich 2009: 189). Nach Helfferich muss ein Leitfaden folgende Kriterien berücksichtigen: Er muss den Grundprinzipien der qualitativen Forschung gerecht werden und Offenheit ermöglichen. Der Leitfaden darf nur eine begrenzte Anzahl an Fragen haben, damit genug Äußerungszeit für die Befragten zur Verfügung steht. Des Weiteren soll er formal übersichtlich sein und eine gute Handbarkeit aufweisen. Damit abrupte Sprünge und Themenwechsel vermieden werden, ist eine Orientierung an dem natürlichen Erinnerungs- oder Argumentationsfluss wichtig. Fragen, die eine längere Darstellung generieren, werden zu Beginn des Interviews gestellt, reflektierende und bilanzierende Fragen hingegen am Ende. Zudem dürfen Fragen nicht abgelesen werden. Erzählungen, die über den Rahmen des Leitfadens hinausgehen, dürfen nicht abgeblockt werden. Spontanes Erzählen muss immer priorisiert werden. Bei der Leitfadenerstellung hat sich das Prinzip „SPSS – Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren“ bewährt. Durch die Verwendung dieses Prinzips wird nicht nur das theoretische Vorwissen der Forscher:innen

betrachtet und überprüft, sondern es können darüber hinaus resultierende, implizite Erwartungen an die Schilderungen und Erzählungen der interviewten Personen ausfindig gemacht werden. Der Leitfaden ist eingeteilt in Themenkomplexe, die jeweils zu Beginn eine übergeordnete, offene und erzählgenerierende Frage stellt, mit derer die zu interviewende Person möglichst viele Aspekte von alleine ansprechen kann. Weitere zugehörige Fragen werden als spezifische Nachfragen festgehalten, die bei Bedarf gestellt werden können. Des Weiteren werden Steuerungs- und Aufrechterhaltungsfragen notiert, die den Erzählfluss der interviewten Person unterstützen sollen (vgl. Helfferich 2009: 180ff.). Bei jüngeren Kindern werden überwiegend teilstandardisierte Interviewverfahren angewendet und Hilfsmittel (siehe Kapitel 3.6) eingesetzt, welche die Erzählung anregen (vgl. Grunert 2010: 260).

Witzel entwickelte 1982 das *problemzentrierte Interview*, das mithilfe eines Leitfadens Erzählungen mit Blick auf ein bestimmtes Problem zu erheben versucht (vgl. Grunert 2010: 259). Die Basis für ein problemzentriertes Interview ist die Theoriebildung zu Beginn des Forschungsprozesses. Trotz des theoretischen Konzeptes, welches die Untersuchungsrichtung vorgibt, muss das Prinzip der Offenheit gewahrt werden, „[...] ohne durch den gewählten wissenschaftlichen Ansatz die Untersuchung sowohl theoretisch als auch empirisch zu beschränken“ (Bamler/Werner/Wustmann 2010: 107). Lamnek und Krell (vgl. 2016: 348) weisen darauf hin, dass die Dominanz der Konzeptgenerierung durch die befragte Person, trotz generiertem Vorwissen der interviewenden Person, erhalten bleibt. „Die theoretischen Konzepte des Forschers werden laufend durch das Interview modifiziert, also durch das Interview auch geprüft“ (Lamnek/Krell 2016: 348). Das Verfahren wird häufig mit anderen Methoden kombiniert, wie z.B. mit einem standardisierten Kurzfragebogen in der Einstiegsphase des Interviews. Hierbei ist anzumerken, dass solch ein Fragebogen nur an ältere Kinder mit ausreichender Schreib- und Lesekompetenz oder ihre Eltern ausgegeben werden sollte (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010: 107f.).

Nach Friebertshäuser (vgl. 1997: 378) handelt es sich bei dem *fokussierten Interview* um eine Technik, die das Ziel hat, bestimmte Aspekte einer gemeinsamen Erfahrung der Befragten detailliert zu betrachten. Nach Lamnek und Krell ist die Intention dieser Befragungsform die Falsifikation von deduktiv, vorab gewonnener Hypothesen der Forscher:innen und weniger die Generierung von hypothetischen Konzepten. Diese Interviewform ist trotz ihres qualitativen Zugangs dicht an der quantitativen

Methodologie dran. Ihren Ursprung findet die Forschungsmethode in der Wirkungsforschung aus den USA, die von Merton und Kendall (1956) weiterentwickelt wurde (vgl. Lamnek/Krell 2016: 349ff.).

Das *episodische Interview*, entwickelt von Flick (1995), ist eine Kombination aus Erzählung der befragten Person und zielgerichteter Nachfragen anhand eines Leitfadens durch die interviewende Person. Der Zugang verknüpft das Interesse an Erzählungen (narrativ-episodisches Wissen) mit dem Interesse an semantischen Wissensbeständen zu einem Gegenstandsbereich (vgl. Vogl 2015: 56). „Neben der Erzählung sollen so auch verallgemeinerte Annahmen und Zusammenhänge, Begriffe und ihre Beziehungen untereinander zugänglich gemacht werden“ (Friebertshäuser 1997: 388). Die Methodenkombination innerhalb des episodischen Interviews ermöglicht die Chance des Vergleichs und die Analyse von gruppenspezifischen Unterschieden in Bezug auf Erfahrungs- und Alltagswissen. Im Vergleich zum hohen Erzählanteil im narrativen Interview (siehe Kapitel 3.1.2), überzeugt das episodische Interview durch die spezifische Anwendung des Leitfadens und ermöglicht somit einen offeneren Dialog (vgl. Flick 1995: 128f.; zit. n. Lamnek/Krell 2016: 344).

3.1.2 Nicht-standardisierte Interviews

Bei einem nicht-standardisierten Interview wird einzig das Forschungsthema vorgegeben. Dazu zählt das *narrative Interview* nach Schütze (1977), eine Spezialform des qualitativen Interviews. Nach Bamler/Werner/Wustmann handelt es sich bei dem narrativen Interview im Gegensatz zu anderen Interviewmethoden, um eine nicht standardisierte Befragungsform. Bei dieser Interviewform wird ohne Leitfaden gearbeitet, also auf jegliche Vorstrukturierungen durch die Interviewenden verzichtet. Selbst theoretisches Vorwissen ist keine Voraussetzung (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010: 105). Zu Beginn des Interviews erfolgt eine Erzählaufforderung, „[...] etwas über den im Gespräch benannten Gegenstand – meist in Verbindung mit der Lebensgeschichte – zu erzählen [...]“ (Lamnek/Krell 2016: 339). Durch das freie Erzählen und die entstehenden Zugzwänge des Erzählens, sollen die Orientierungsmuster des Handelns der interviewten Person deutlich werden (vgl. Vogl 2015: 57). Heinzl stellt fest, dass in der Kindheitsforschung der Einsatz offener Einzelinterviews mit Blick auf die kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten von Kindern intensiv diskutiert wird. „Dabei wird thematisiert, ab welchem Alter ausreichende Verbalisierungsfähigkeiten bei Kindern vorliegen und ob das notwendige Erzählen, reflektieren oder biografische Erinnern

möglich ist“ (Heinzel 2012b: 28). Es besteht die Annahme, dass Kinder aus entwicklungspsychologischen Gründen kaum ihre eigene Biografie als Ganzes erfassen und darstellen können. Deswegen sind Studien, die ausschließlich auf ein narratives Vorgehen zurückgreifen, in der Kindheitsforschung bisher eher selten vorzufinden und werden wenn bei älteren Kindern angewandt (vgl. Grunert 2010: 260). Unbestritten müssen spezifische Anreize geschaffen werden, damit die interviewten Personen zu längeren Erzählungen angeregt werden (vgl. Heinzel 2012b: 28). Angesichts der hohen Anforderungen an die Erinnerungsleistung und die narrative Kompetenz nennt Vogl für biografische Interviews ein Alter von zehn bis zwölf Jahren (vgl. Vogl 2015: 57). Allerdings plädieren andere Expert:innen für den Einsatz dieser Form einerseits erst bei zwölf-Jährigen, andererseits schon bei jüngeren Kindern (vgl. Mey/Schwentelius 2019: 10f.).

3.1.3 Typisierung nach Fuhs

Fuhs schlägt eine abweichende Typisierung von Interviewformen vor, welche sich anstelle an der Struktur des Interviews, an der Art des Erinnerns orientiert, die während des Interviews von Kindern eingefordert wird (vgl. Fuhs 2012: 93). Seine Unterteilung ist folgendermaßen eingegliedert: situationsnahe Interviews, Sequenz-Interviews, lebensweltliche Interviews, biografische Interviews und symbolische Interviews. Situationsnahe Interviews fokussieren unmittelbare Ereignisse. Diese sind vor allem in ethnografischen Ansätzen zu finden und ergänzen dort häufig die teilnehmenden Beobachtungen um die subjektiven Bedeutungszuschreibungen der Kinder (vgl. ebd.: 94). Sequenz-Interviews behandeln Ausführungen zu fortlaufenden Handlungsketten, wie z.B. Tagesabläufe. Die erinnerten Situationen hängen zusammen und werden nicht durch andere Tätigkeiten unterbrochen (vgl. ebd.: 95f.). Eine weitere Interviewform ist das lebensweltliche Interview, das situationsübergreifende Aspekte des Kinderlebens und nicht mehr einzelne Situationen oder Tage behandelt. Es erfasst nicht singuläre Phänomene, sondern die Summe von Erfahrungen und zeitlich relativ stabile Verhaltensmuster der Kinder (vgl. ebd.: 96). Bei biografischen Interviews hingegen müssen sich Kinder an längere Zeiträume erinnern. Je nach Alter der zu befragenden Kinder sollten die thematisierten Zeitspannen und konkret erfragten Handlungen angepasst sein (vgl. ebd.: 97f.). Den Ausgangspunkt für symbolische Interviews, welche das Leben des Kindes thematisieren, bilden die von Kindern geschaffenen Produkte. Hierbei steht die nonverbale Gestaltung der eigenen Weltsicht im Vordergrund. Fuhs sieht in den beschriebenen Interviewformen, welche sich an den Erinnerungs- und

Erzählformen von Kindern orientieren, einen möglichen Weg zur Weiterentwicklung der Interviewmethoden in der Kindheitsforschung (vgl. Fuhs 2012: 98f.).

3.2 Gruppendiskussion

Eine Gruppendiskussion beinhaltet das Gespräch mehrerer Teilnehmer:innen zu einem bestimmten Thema. Sie ist eng verwandt mit der Befragungsmethode (vgl. Lamnek/Krell 2016: 384). Der Begriff Diskussion kann zu der unzutreffenden Annahme führen, dass lediglich Argumente ausgetauscht werden. Allerdings erzählen, erinnern und ergänzen sich die Teilnehmer:innen auch gegenseitig (vgl. Vogl 2015: 61). Ziele der Gruppendiskussion können sein, Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer:innen, aber auch der ganzen Gruppe, zu erkunden. Ebenso können die den Meinungen zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen der Teilnehmer:innen sowie gruppenspezifische Verhaltensweisen betrachtet werden. Des Weiteren sind Gruppenprozesse zu beobachten, die zur Bildung einer individuellen oder einer Gruppenmeinung führen (vgl. Lamnek/Krell 2016: 388f.). Nach Grunert (2020: 9) „[...] kommen mit der Methode der Gruppendiskussion primär die kollektiven Orientierungen von Kindern [...] in den Blick“.

Die Gruppenzusammensetzung erfolgt je nach Untersuchungsziel. Dabei kann es sich nach Heinzl um Realgruppen oder künstliche, für Forschungszwecke konstituierte Gruppen handeln (vgl. Heinzl 2012c: 105). Przyborski und Wohlrab-Sahr hingegen sprechen sich eindeutig gegen die Zusammensetzung von künstlichen Gruppen bei Kindern aus, da sich dies sowohl negativ auf die Interaktion zwischen den Kindern als auch auf deren Kooperationsbereitschaft auswirken kann. Sie plädieren für eine teilnehmende Beobachtung im Vorfeld der Erhebung, um sich ein Bild von den Kindern zu verschaffen, wodurch Realgruppen ermittelt werden können (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014: 104f.). Bei dem Diskussionsgegenstand sollte der persönliche Bezug für die Teilnehmer:innen sowie dessen Nachvollziehbarkeit gegeben sein. Die Moderation bestimmt Inhalt, Verlauf und Ergebnisse der Gruppendiskussion stets mit (vgl. Heinzl 2012c: 105).

Auf dem Gebiet der Kindheitsforschung finden Gruppendiskussionen in den letzten zwanzig Jahren eine zunehmende Anwendung. Heinzl, Vogl und Nentwig-Gesemann diskutieren und zeigen in mehreren Studien die Chancen, Erkenntnismöglichkeiten, aber auch Erkenntnisgrenzen dieser Methode auf (vgl. Grunert 2020: 10). Das Verfahren, gerade in Kombination mit anderen Methoden, ermöglicht sich der Alltagswelt von

Methoden der qualitativen Kindheitsforschung

Kindern anzunähern sowie Erkenntnisse über Gruppenprozesse und im Diskurs validierte Meinungen zu erlangen. Da Kinder bei dieser Methode ein Stück weit selbst die Datenerhebung bestimmen, besteht die Chance realistischere Informationen zu gewinnen und Kinder nicht nur als Sprachrohr von Erwachsenen zu hören (vgl. Vogl 2015: 61). Eine methodische Reflexion ist bislang nur in Ansätzen zu finden (vgl. ebd.: 68). Bereits in der Kindheit haben die Einbindung und Interaktionsprozesse in Peer-groups eine hohe Bedeutung, welche durch den Zugang in Gruppendiskussionen gegenstandsangemessen Rechnung getragen wird (vgl. Grunert 2020: 9). Nentwig-Gesemann zeigte anhand einer Studie zur kindlichen Spielkultur, wie viel Offenheit diese Methode den Kindern gibt, eigene Themen in eigenständigen Diskursen zu entfalten. Voraussetzung ist allerdings, dass zunächst die Forscher:innen Kompetenz und Offenheit mitbringen, um den Kindern im Forschungsprozess Freiräume zu geben, sich individuell auszudrücken. Der Ausdruck erfolgt auch durch Mimik, Gestik und Bewegung. Diese körperliche Performanz sollte nicht unterbunden werden und möglichst über videogestützte Verfahren mit eingefangen werden (vgl. ebd.: 10). Durch die Kombination von Gruppendiskussion und videogestützter Beobachtung kann der wirklichkeitskonstitutive Charakter von Inszenierungs- und Aufführungspraktiken von kindlichen, sozialen Interaktionen betrachtet werden (vgl. Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2014: 275). Bisher wurde das Verfahren genutzt, „[...] um alltagskulturelle Praktiken und Kindheitskonstruktionen der Kinder selbst zu untersuchen und der Frage nachzugehen, wie Kinder ihren Alltag sehen, wie sie ihre Lebenswelt verstehen und welche handlungsleitenden Orientierungen sie entwickeln“ (Heinzel 2012c: 106).

Aufgrund der alltäglichen Nähe zum Geschehen kann auch die Methode der Gruppendiskussion den bereits in Kapitel 3.1 beschriebenen Kennzeichen von qualitativer Forschung, Natürlichkeit, Offenheit und Forschung als Kommunikation, gerecht werden (vgl. Vogl 2015: 61). Denn wie auch im Alltag, bietet das Gruppendiskussionssetting die Möglichkeit zu Aushandlungen in sozialen Gruppen (vgl. ebd.: 68). Die Offenheit wird mehr oder weniger durch den Leitfaden beeinflusst, der flexibel gehandhabt werden kann (vgl. ebd.: 62).

Die Gruppendynamik kann einerseits Kommunikation und Meinungsäußerungen in der Gruppe anregen, andererseits auch z.B. aus Angst vor Sanktionen hemmen (vgl. Vogl 2015: 62). Zudem können im Teenageralter Konformitätsdruck in der Peergroup und Abgrenzungsmechanismen von Erwachsenen wichtiger sein als die eigentliche,

inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema (vgl. Vogl 2015: 68). Im Vergleich von mehreren Gruppendiskussionen mit Kindern und Jugendlichen verschiedener Altersstufen, stellte Vogl fest, dass die Teilnahmebereitschaft der Gruppenmitglieder der entscheidende Faktor für ein Gelingen der Methode ist. Mit zunehmenden Alter sprachen die Teilnehmer:innen weniger durcheinander, wodurch vermehrt Informationen aufgenommen werden konnten. Zudem konnten sie sich länger konzentrieren und der Pausenanteil stieg. Allerdings nahm die Äußerungsbereitschaft ab (vgl. Vogl 2005: 57). Bei jüngeren Kindern wird noch verstärkt die Strukturierungsleistung einer Moderation benötigt, um z.B. bei der Kompromissfindung zu unterstützen (vgl. ebd.: 38f.). In einer Gruppendiskussion mit zehn- bis elf-Jährigen stellt Vogl fest, dass kleinere Gruppen mit einer Anzahl von maximal zehn Teilnehmer:innen empfehlenswert sind. Dadurch haben mehr Kinder die Chance sich zu beteiligen, der Informationsverlust ist geringer und die Auswertung einfacher. Künstliche Gruppen können verfestigten Rollen und Strukturen entgegenwirken und eine gleichmäßigere Beteiligung der Gruppenmitglieder erzielen, benötigen jedoch vermutlich mehr Zeit in den Fremdheits- und Orientierungsphasen (vgl. ebd.: 44).

Vogl stellt folgende Grenzen der Methode fest:

„Grenzen von Gruppendiskussionen ergeben sich dort, wo Gruppensituationen die Äußerung subjektiver Deutungsmuster verhindern, oder wenn es um die Rekonstruktion von Individualbiografien geht und selbstverständlich dort, wo die notwendigen Kompetenzen fehlen“ (Vogl 2015: 62).

Auch für Gruppendiskussionen gilt die Generationendifferenz. Obwohl Kinder in dieser Forschungskonstellation zahlenmäßig überwiegen und dadurch eine Dominanz der Gleichaltrigen gegenüber den erwachsenen Forscher:innen entgegensteht, beeinflusst die Hierarchie die Rollen und den Verlauf. Umso wichtiger ist „[...] ein partnerschaftliches Gespräch, eine wertschätzende Haltung und eine vermittelnde Sprache [...]“ (Heinzel 2012b: 29) seitens der Forscher:innen.

Bei der Planung von Gruppendiskussionen mit Kindern gibt Vogl zu beachten, dass eine stetige, intensive Reflexion benötigt wird, um zu überprüfen, welche Frage- und Aufgabestellungen anhand von Gruppendiskussionen bei der anvisierten Zielgruppe eingesetzt werden können (vgl. Vogl 2015: 68).

3.3 Teilnehmende Beobachtung und Ethnografie

In den letzten Jahren haben Beobachtungsverfahren, eingebettet in eine breitere ethnografische Forschungsperspektive, erneut an Bedeutung gewonnen (vgl. Grunert

2020: 10). Der Ausgangspunkt von ethnografischen Ansätzen ist, dass Kinder ihre eigene Lebenswelt und Kultur konstruieren. Diese gilt es zu analysieren, um alltagskulturelle Praktiken zu erfassen (Bamler/Werner/Wustmann 2010: 66f.). Die theoretische Perspektive in der Kindheitsforschung beschäftigt sich schon seit Längerem mit agency-Konzepten³ und dem Konzept der generationalen Ordnung, wodurch die Anwendung von Beobachtungsverfahren in der Kindheitsforschung zugenommen hat. „Auch, wenn die teilnehmende Beobachtung als die Kernmethode ethnografischer Forschung gilt, integrieren entsprechende Studien häufig verschiedene Datenmaterialien und greifen etwa auch auf Interviews, Gruppendiskussionen, Fotos oder andere Dokumente zurück“ (Grunert 2020: 11). Nach Breidenstein et al. (vgl. 2013: 39) ist diese weniger methodisiert als andere Vorgehensweisen der qualitativen Forschung und entfaltet sich insbesondere im Feldaufenthalt. Deswegen sind Prinzipien wie Offenheit und Sich-Einlassen bei dem Feldzugang sowie dazugehörigen Methoden besonders wichtig (vgl. Breidenstein et al.: 113). Gerade bei jüngeren Kindern eignen sich Beobachtungsverfahren, da sie gegenstandsangemessener sind als reine gesprächsbaasierte Methoden der Datenerhebung. Auch non-verbale sowie körper- und objektbezogene performative Ausdrucksformen können beobachtet werden. Videobasierte Aufzeichnungen werden ähnlich wie bei Gruppendiskussionen kontrovers diskutiert, da sie Einfluss auf das Geschehen nehmen können (vgl. Grunert 2020: 12). Wenn Kinder beobachtet werden, ist die Frage nach Herstellung von generationaler Differenz und deren Bedeutung für den Forschungsprozess bedeutsam. In diesem Zusammenhang gibt Grunert folgende Fragen zu bedenken: „Wie werden die erwachsenen Forscher*innen im Feld wahrgenommen, sowohl von den Kindern als auch von anderen beteiligten Erwachsenen? Wie werden sie jeweils positioniert und wie positionieren sie sich selbst?“ (Grunert 2020: 13). Aus unterschiedlichen Studien mit Kindern ist bekannt, dass die Forscher:innen immer wieder von den Kindern in feldtypischen Rollen wahrgenommen und in die jeweilige Situation hineingezogen werden, sodass sie ihre neutrale Rolle als Beobachter:innen nicht erhalten können (vgl. ebd.). Dadurch entsteht ein Vorbehalt gegenüber den von den Forscher:innen produzierten Daten, da

³ Agency-Konzepte betrachten Menschen als Akteure, die auf sich und ihre Umwelt Einfluss nehmen. Sie verfügen über ein Vermögen, eine Fähigkeit oder Mächtigkeit zum Handeln. Der Begriff agency findet für diese Vorstellung Anwendung in der sozialwissenschaftlichen Theoriediskussion. Wie agency sich theoretisch fassen lässt, unterscheidet sich je nach Denkrichtung (vgl. Raithelhuber 2008: 17).

diese der unhintergehbaren und nicht kontrollierbaren Selektivität der Wahrnehmung der Forscher:innen unterliegen (vgl. Grunert 2002: 239).

3.4 Inhaltsanalyse

Die Inhaltsanalyse wird in der Sozialforschung seit fast einhundert Jahren verwendet. In dieser Zeit sind verschiedene Techniken erarbeitet worden, die die Inhaltsanalyse jeweils unterschiedlich definieren. Eine Form sind Repräsentationen menschlichen Verhaltens oder sozialen Handelns, wie Akten, Dokumente und Bilder (vgl. Lamnek/Krell 2016: 451). In der Kindheitsforschung findet sich eine lange Tradition der Analyse von „nicht-reaktivem Datenmaterial“, auch Selbstzeugnisse genannt. Für dessen Erhebung muss keine soziale Situation hergestellt werden, in welcher die Forscher:innen als Akteur:innen eingebunden sind. Hierbei wird bereits vorliegendes Material zur Analyse herangezogen, wie z.B. Tagebücher, Briefe und Zeichnungen (vgl. Grunert 2020: 15). Die Untersuchung dieser Materialien bietet einen besonderen Zugang zu Kindern sowie ihren Erlebens- und Erfahrungswelten (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010: 114). Kritisch anzumerken ist, dass diese Hervorbringungen von Kindern nicht universale Ausdrucksmittel, sondern milieu- und kulturdifferent sowie zeithistorisch wandelbare soziale und kulturelle Praktiken sind (vgl. Grunert 2020: 15). Trotz der Bedeutung von selbstgeschaffenen Materialien durch Kinder finden nicht-reaktive Forschungsverfahren selten Anwendung (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010: 114; Grunert 2020: 16).

Heutzutage ist die Nutzung neuer, digitaler Medien bereits bei Kindern selbstverständlich. Auf Tablets und in Apps wird gezeichnet, Gedanken und Gefühle werden auf verschiedenen Kanälen z.B. in Form von Videotagebüchern (Vlogs) im Internet „geteilt“, Fotos werden „gepostet“. Diese Entwicklung sollte stärker beachtet werden. Mey und Schwentesius weisen auf die damit einhergehenden ethischen Herausforderungen hin, ob die im Netz veröffentlichten Selbstzeugnisse von Kindern überhaupt für Forschungszwecke benutzt werden dürfen, da Kinder noch nicht einschätzen können, welche Reichweite sie damit erzeugen (vgl. Mey/Schwentesius 2019: 24).

Eine entscheidende Rolle für das Verstehen und die Interpretation eines Bildes, etc. spielt der Entstehungsprozess des Objektes. Denn die Motive und die Motivation zur Produktion des zu betrachtenden Gegenstandes können vielfältig sein: Wurde der Gegenstand freiwillig produziert? Welches Ziel oder welcher Anlass wird damit verfolgt? Ist er eigens für die Untersuchung hergestellt worden? Darüber hinaus erschweren

fehlende Kenntnisse über das „produzierende“ Kind die Analyse des Materials (vgl. Mey/Schwentesius 2019: 25).

3.5 Triangulation

Mey und Schwentesius definieren die Triangulation folgendermaßen:

„Bei der Triangulation, verstanden als eine begründete Kombination von unterschiedlichen Daten, Methoden und Perspektiven, geht es je nach methodologischem Verständnis um die Absicherung von Ergebnissen, die wechselseitige Überprüfung des methodischen Vorgehens oder die mehrperspektivische Erschließung eines Gegenstandsbereichs [...]“ (Mey/Schwentesius 2019: 26).

Bereits seit den 90er Jahren existieren in der Kindheitsforschung eine Reihe von Untersuchungen, die verschiedene Formen der Triangulation anwenden. In den letzten Jahren zeichnet sich ein ansteigender Trend ab, verschiedene Datenbereiche und methodische Vorgehensweisen miteinander zu triangulieren (vgl. ebd.; Krüger 2006: 110). Denzin unterscheidet in seinem Konzept vier verschiedene Formen der Triangulation, die im Folgenden kurz dargestellt werden. Bei der Datentriangulation werden Daten aus unterschiedlichen Quellen unter einer gemeinsamen Fragestellung miteinander kombiniert, die zu unterschiedlichen Zeiten, an verschiedenen Orten und von unterschiedlichen Personen erhoben wurden (vgl. Denzin 1978; zit. n. Lamnek/Krell 2016: 155). Nach Bamler/Werner/Wustmann beinhaltet die Forscher:innentriangulation, das Einsetzen von verschiedenen Erhebungs- und Auswertungspersonen, um somit deren subjektive Einflüsse auf die Untersuchungsergebnisse zu überprüfen. Wenn erhobene Daten mithilfe von unterschiedlichen theoretischen Ansätzen, Theorien und Konzepten analysiert und interpretiert werden, wird von Theorietriangulation gesprochen (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010: 20). Die Methodentriangulation kombiniert verschiedene Methoden (Between Method) oder führt Variationen innerhalb einer Methode ein (Within Method) (vgl. Lamnek/Krell 2016: 155). Sie kombiniert unterschiedliche, komplementäre Erhebungs- und Auswertungsverfahren, um subjektive Wahrnehmungsverzerrungen zu reduzieren und eventuelle Schwächen gewählter Erhebungsinstrumente und Auswertungstechniken durch den Einsatz anderer auszugleichen (vgl. Bamler/Werner/Wustmann 2010: 20).

Ein differenzierter Methodeneinsatz sowie unterschiedliche Erhebungs- und Auswertungsverfahren können dabei helfen, die Vielfalt des kindlichen Lebens und deren variierenden Erlebens-, Verhaltens- und Handlungsweisen zu erschließen und rekonstruieren. Bisher hat sich in der qualitativen Kindheitsforschung die Triangulation

verschiedener Methoden und Datenbereiche als sinnvoll und produktiv erwiesen und als Ergebnis verschiedene Dimensionen des Kinderalltags analytisch erfasst und rekonstruiert (vgl. Grunert 2002: 241).

„Kritisiert wird jedoch häufig eine oft kaum vorhandene methodisch-methodologische Reflexion der Verwendung unterschiedlicher Datensorten und Methoden, die die Frage nach der Konstruktion des Gegenstandes durch die Methodenwahl, die immer auch eine spezifische Gegenstandskonstruktion nach sich zieht, selbst nicht berücksichtigt“ (Grunert 2020: 26).

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass die Anwendung der Triangulation nicht für jede Fragestellung von Vorteil ist. Dem entgegen können Zeit- und Kostenfaktoren, wie pragmatische und Praktikabilitätsgesichtspunkte stehen (Lamnek/Krell 2016: 277).

3.6 Kommunikationsunterstützende und -anregende Hilfsmittel

Unabhängig von der eingesetzten Methode können Elemente wie Spielzeug, Handpuppen, Bilder, Fotos, Arbeitsblätter und weitere Hilfsmittel die Erhebungssituation lebendiger gestalten und die Kommunikation der Kinder anregen (vgl. Lamnek/Krell 2016: 676). Vogl unterscheidet zwischen kommunikationsunterstützenden und kommunikationsfördernden Hilfsmitteln. Erstere bieten die Möglichkeit, die verbalen Äußerungen zu reduzieren und eröffnen andere Äußerungsmöglichkeiten. Kommunikationsfördernde Hilfsmittel hingegen „[...] stellen einen Stimulus dar, der Kommunikation initiiert und vertieft“ (Vogl 2015: 69). Hilfsmittel in Befragungen sollen die Fähigkeiten von Kindern unterstützen, wodurch die Datenerhebung erleichtert werden kann (vgl. ebd.). Handpuppen, als vertraute Spielobjekte sowie Rollenspiele bieten besonders für jüngere Kinder eine Unterstützung in der Kommunikation. Fragen können über die Puppe an das Kind gestellt werden, welches entweder direkt oder über die Puppe antworten kann. Durch die Puppe kann potenziell das potentielle Autoritätsgefälle zwischen der interviewenden Person und dem Kind reduziert werden. Der Spielcharakter schafft zwar eine entspanntere Atmosphäre, bringt aber auch die Gefahr mit sich, dass Wunsch und Fantasie mit der Realität vermischt werden (vgl. ebd.: 69f.). „Es ist in der Regel nicht zu klären, in welchem Ausmaß und in welche Richtung die Antworten durch das Kommunikationsmedium verändert wurden“ (ebd.: 70). Zu beachten ist ebenso, dass unterschiedliche Figuren unterschiedliche Effekte nach sich ziehen (vgl. ebd.). Bilder oder Gegenstände können aufgrund ihrer visuellen Stimuli eine kommunikationsfördernde Funktion erfüllen, indem sie den zu besprechenden Gegenstand konkretisieren, als durch eine reine verbale Äußerung. Voraussetzung ist allerdings, dass die interviewende Person und das Kind das Gleiche visualisieren und vom Gleichen

sprechen (vgl. Vogl 2015: 71). Auch Zeichnungen bieten im Rahmen von Befragungen die Chance, Dinge zum Ausdruck zu bringen, die verbal noch nicht ausgedrückt werden können oder wollen (vgl. Kubisch/Lampert 2000: 70; zit. n. Vogl 2015: 71). Der Einsatz von Zeichnungen gilt als inklusive und partizipative Form der Datengewinnung, da dies für die meisten Kinder eine natürliche Aktivität ist. In Interviews können diese die Grundlage für einen diskursiven Interpretationsprozess bilden. Zu beachten ist, dass Zeichnungen anfällig für Fehlinterpretationen sind und die subjektive Sichtweise des Kindes deswegen nur mit zusätzlichen Erläuterungen des Kindes rekonstruiert werden sollte. Der Entstehungsprozess und die Kontextualität der Zeichnungen sind stets zu berücksichtigen (vgl. Vogl 2015: 71).

Ein weiteres unterstützendes Medium können Fotos sein, die die Forschenden und Befragten während der Erhebung aufnehmen. „Das Foto als Erzählstimulus [...] legt durch seine gegenständliche, themengebundene Darstellung eine Erinnerungsarbeit entlang konkreter Situationen und Gegenstände nahe“ (Fuhs 2013: 629). Allerdings eröffnet es auch eine Vielzahl an Projektionen durch die Vieldeutigkeit eines jeden Bildes (vgl. ebd.).

In den bereits erwähnten situationsnahen Interviews (siehe Kapitel 3.1.3) ist der Einsatz von kommunikationsanregenden Stimuli empfehlenswert, da Erzählgegenstände behandelt werden, die in enger räumlicher und zeitlicher Verbindung mit dem Interview stehen (Fuhs 2000: 95f.).

3.7 Datenqualität

Einige Vorbehalte gegenüber von Kindern in der Forschung wurden in der vorliegenden Arbeit bereits erwähnt. Dazu gehören die Vermischung von Realität und Wunsch, Anfälligkeit für Suggestion und soziale Erwünschtheit, mangelnde verbale Fähigkeiten sowie die fehlende Bedeutungsäquivalenz zwischen Kindern und Erwachsenen (vgl. Vogl 2015: 77). Diese und weitere Vorbehalte werden in diesem Kapitel eingehend geprüft. Die Auswahl der Inhalte, die gewählte Fragenformulierung und der jeweilige Befragungskontext haben einen Einfluss auf die Qualität der Daten. Der Informationswunsch der Erwachsenen muss exakt verstanden werden, damit Kinder eine passende Antwort geben können. Aus der Kinderforschung ist bekannt, dass für Erwachsene eindeutig formulierte Fragen, keine Garantie dafür sind, dass Kinder die Fragen in gleicher Weise verstehen und interpretieren. Diese Erkenntnis ist dadurch bedingt, dass Erwachsene und Kinder unterschiedliche Bedeutungen mit Begriffen verbinden

können oder manche Begriffe nicht mit ihren entsprechenden Erfahrungen in Verbindung bringen. Somit empfiehlt Lipski vor der eigentlichen Befragung Pretests der Instrumente durchzuführen. Zudem hängt das Antwortverhalten stark von dem jeweiligen Befragungskontext ab. Kinder sind im Vergleich zu Erwachsenen hinsichtlich schwierigerer Themen zugänglicher, wenn ihre Vorstellungen zur sozialen Wünschbarkeit noch nicht komplett ausgebildet sind (vgl. Lipski 2000: 82f.). Im Hinblick auf soziale Erwünschtheit ist das Autoritätsgefälle zwischen Interviewer:in und Kindern relevant, gerade wenn es um heikle Informationen geht, „[...] die aus Sicht der Kinder der Kontrolle Erwachsener unterliegen – und das trifft auf die meisten Bereiche zu“ (Vogl 2015: 78). Nach Vogl ist bei Kindern ab ca. elf Jahren soziale Erwünschtheit in Leitfadeninterviews vorzufinden. Die Kinder haben in diesem Alter also bereits eine ausgeprägte Vorstellung von sozialen Erwartungen. In einigen Fällen wird genau entgegen den gesellschaftlichen Erwartungen begründet. In diesem Alter kann es demnach bereits herausfordernd sein, dass Kinder unbefangen von Ereignissen aus ihrem Leben erzählen, die im Erwachsenenalter eher verschwiegen werden (vgl. ebd.: 78f.).

Aufgrund des kommunikativen Verständigungsprozesses, der den Interviewten Raum für eigene Relevanzen ermöglicht und das Geben von Fehlinformationen erschwert, werden suggestive Wirkungen in qualitativen Befragungen seltener erwartet. Dennoch sollten suggestive Fragestellungen vermieden werden. Zwischen sieben und zwölf Jahren nimmt die Suggestibilität bei Kindern ab, so geben sie in der Regel zuverlässige Berichte und werden weniger durch verwirrende Informationen beeinflusst (vgl. Vogl 2015: 80). Suggestive Effekte können durch offene Fragen, Nachfragen und die Anerkennung des Expert:innenstatus der Kinder verringert werden (vgl. Vogl 2012: 292). Die Chance, dass die Befragten eine nicht korrekte Schlussfolgerung der Interviewenden korrigieren, steigt mit einer hohen Teilnahmemotivation, einem großen Selbstbewusstsein, einer hohen Beteiligung der Befragten und einem geringen Autoritätsverhältnis zwischen Interviewenden und Kindern (vgl. ebd.: 287).

Um die Verlässlichkeit der kindlichen Aussagen einzuschätzen, können Eltern und Kinder beispielsweise getrennt voneinander befragt oder Angaben derselben Kinder bei verschiedenen Erhebungsmethoden verglichen werden. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass alle Perspektiven ihre eigene Sicht und die gleiche Gültigkeit haben (vgl. Vogl 2015: 81f.).

4 Planung, Durchführung und Auswertung von qualitativer Kindheitsforschung

Qualitative Studien sind auf eine fallbasierte Erklärung sozialen Handelns ausgerichtet. Ihr Erkenntnisinteresse zielt „[...] auf das *Verstehen* von sozialem Handeln ausgewählter Gruppen, dessen Beschreibung und Rekonstruktion anhand weniger Einzelfälle“ (Schaffer 2014: 64) ab. Aus der Typik und Spezifik des Einzelfalls heraus wird die Generierung der fallbezogenen Aussagen gesucht. Die Forschungslogik folgt demnach dem induktiven Schließen (vgl. ebd.). Durch diese Ausrichtung ergibt sich eine zirkuläre Strategie in der qualitativen Forschung (vgl. Lamnek/Krell 2016: 187f.). Das bedeutet, die Forschung ist prozesshaft und in ihrem Ablauf veränderbar (vgl. ebd.: 38). Eine bestimmte Abfolge von Untersuchungsschritten wird mehrmals durchlaufen und der jeweils folgende Schritt ist bedingt durch die Ergebnisse des vorherigen Schrittes (vgl. Witt 2001: o.S.). Zunächst gehen die Forscher:innen auch im qualitativen Paradigma mit Vorkenntnissen in eine Studie herein, da sie sich in einem Forschungskontext befinden und mit ihren Kolleg:innen im Austausch stehen. Sie lesen relevante Publikationen und haben Vorstellungen von dem Forschungsgegenstand. Im Vergleich zur quantitativen Forschung beginnen sie die Studie allerdings offener, mit weniger vorgefassten Meinungen und ohne Hypothesen (vgl. Lamnek/Krell 2016: 137). Anschließend finden folgende Untersuchungsschritte in einem zirkulären Prozess Anwendung: Auswahl der Personen, Auswahl des Verfahrens, Datenerhebung und Datenauswertung. Zu der Datenerhebung gehört eine Stichprobenziehung. Es gibt unterschiedliche Stichprobenverfahren, wie geschichtete und gestufte Stichproben, self-selected sample, Schneeballverfahren und theoretical sampling (vgl. Vogl 2015: 92f.). Finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen bestimmen den Gesamtkontext und beeinflussen die zuvor genannten Aspekte (vgl. ebd.: 85). Erst im Laufe der Studie zeigt sich, „[...] welche Erhebungsmethoden geeignet sind und welche zu befragenden Personen zur Erhellung des Untersuchungsgegenstandes am besten beitragen können [...]“ (Witt 2001: o.S.). Dementsprechend kann dies häufig nicht im Vorhinein geplant und festgelegt werden. Abschließend wird aus den realen Ergebnissen die Theorie entwickelt (vgl. Lamnek/Krell 2016: 188). Vogl weist daraufhin, dass bei der Forschung mit Kindern ein höherer Aufwand für die Planung und Durchführung nötig ist als bei Erwachsenen (vgl. Vogl 2015: 87).

In den folgenden Unterkapiteln werden wichtige ethische Fragen, die sich bei der Forschung mit Kindern stellen, thematisiert. Des Weiteren werden einzelne, der zuvor erwähnten, Untersuchungsschritte einer qualitativen Forschung mit Kindern näher erläutert.

4.1 Ethische Überlegungen

In der Forschungspraxis stellen sich grundsätzlich unabhängig von der Zielgruppe ethische Fragen. Grundlegende Leitprinzipien sind ein respektvoller Umgang mit den Teilnehmer:innen sowie ihr Wohl immer an erste Stelle zu setzen ist (vgl. Vogl 2015: 88). Die Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) führt in ihrem Ethik-Kodex folgende Rechte von Forschungsteilnehmer:innen auf: die Wahrung des Persönlichkeitsrechts, die informierte Einwilligung in die Teilnahme, die Integrität der Teilnehmer:innen und die Vertraulichkeit der erhobenen Informationen (vgl. DGSA 2020: 6ff.). Damit kein Rückschluss auf die betreffende Person möglich ist, müssen Daten anonymisiert verarbeitet und genutzt werden (vgl. Lamnek/Krell 2016: 691). Bei der vulnerablen Personengruppe „Kinder“, kommen noch weitere Aspekte hinzu. Insgesamt existieren allerdings wenig Hinweise in bestehenden Ethik-Kodizes bezüglich der Besonderheiten bei der Forschung mit Kindern. In Deutschland ist die Einwilligung der Eltern/Erziehungsberechtigten in die Teilnahme von Kindern an Befragungen vom Arbeitskreis deutscher Markt- und Sozialforschungsinstitute vorgeschrieben, da Minderjährige bis ca. elf Jahre Folgen und Implikation der Datensammlung und -speicherung noch nicht gänzlich erfassen können. Wenn Kinder als eigenständige Akteur:innen ihrer Lebenswelt gesehen werden, muss zusätzlich die Einwilligung der Kinder eingeholt werden (vgl. Vogl 2015: 88f.). Außerdem dürfen laut Forschungsethikkodex der DGSA „Kinder jeden Alters [...] nicht gegen ihren erkennbaren Willen in die Forschung einbezogen werden, auch wenn Sorgeberechtigte oder gesetzliche Betreuer*innen einwilligen“ (DGSA 2020: 7). Inwiefern eine informierte Einwilligung in die Teilnahme der Kinder zu gewährleisten ist, wird unterschiedlich diskutiert. Auf jeden Fall benötigen sie hinreichende, ihrem Entwicklungsstand angepasste, Informationen über die Art der Forschung, daran geknüpfte Erwartungen, Risiken, Konsequenzen sowie die Verwendung der Daten und ihr Widerrufsrecht. Dies sollte in einfacher Sprache, kurzen Sätzen und ohne Fachbegriffe kommuniziert werden (vgl. Vogl 2015: 89f.).

Die Forschung orientiert sich ebenso an den Prinzipien der minimalen Belastungen und Risiken sowie der Beteiligung. Im Forschungsethikkodex der DGSA wird explizit

genannt, dass die Forscher:innen Kenntnis über die rechtlichen Bestimmungen des Kinderschutzes haben müssen (vgl. DGSA 2020: 4). Mit Blick auf den Forschungsgegenstand Kinderschutz und Kinderrechte ist folgender Aspekt von besonderer Bedeutung:

„Gerade bei Personengruppen, die als besonders vulnerabel gelten, ist zu reflektieren, welche Gefährdungen der Forschungsteilnehmenden bspw. hinsichtlich einer (Re-)Traumatisierung im Forschungsprozess bestehen und welche Maßnahmen getroffen werden können, um Risiken und Belastung minimal zu halten“ (DGSA 2020: 4).

Studien im Kontext von Gewalt gegen Kinder bzw. Kinderschutz sollen aufgrund der damit einhergehenden Risiken und Belastungen für die Forschungsteilnehmer:innen, sorgfältig mit Informationen umgehen. Des Weiteren müssen die Beteiligungsrechte, Beteiligungspotenziale und Beteiligungskompetenzen der Forschungsteilnehmer:innen nach Art. 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) berücksichtigt werden. In der Kommunikation mit Kindern muss zudem eine Reflexion und Beachtung der körperlichen, kognitiven, sprachlichen und technischen Fähigkeiten stattfinden (vgl. DGSA 2020: 5).

Grundsätzlich muss bei der Sicherung von Daten die Kontrolle über Zutritt, Zugang, Zugriff, Weitergabe, Eingabe, Auftrag und Verfügbarkeit sowie ein Trennungsgebot gewährleistet sein (vgl. Lamnek/Krell 2016: 514). Während eines Forschungsprozesses treten immer unvorhergesehene ethische Probleme auf, die eine situationsabhängige Lösung im Austausch mit anderen Forscher:innen benötigen (vgl. Morrow/Richards 1996: 102f.; zit. n. Vogl 2015: 89).

4.2 Organisatorische Vorbereitungen

Vor der Durchführung der Erhebung muss zunächst der Zugang zum Feld und die Anwerbung der Forschungsteilnehmer:innen geklärt werden. Häufig findet der Feldzugang über Institutionen wie Schulen, Jugendzentren, Jugendverbände oder Eltern statt. Eine weitere Möglichkeit ist das Schalten von Anzeigen in altersspezifischen Zeitschriften oder das Aufhängen von Aushängen. Durch den Zugang können bereits Faktoren wie die Erreichung eines bestimmten Klientel sowie Vertrauen und das Gefühl einer Verpflichtung an der Teilnahme, beeinflusst werden (vgl. Vogl 2015: 91f.). Bei dem Zugang können Expert:innen, sogenannte Gatekeeper:innen, hilfreich sein. In der Regel werden ein oder mehrere Gatekeeper:innen in der Forschung mit Kindern eingesetzt. Diese Funktion erfüllen meist Sozialarbeiter:innen, Lehrer:innen oder Eltern. Sie helfen dabei potentielle Forschungsteilnehmer:innen zu identifizieren und Kriterien

für die Auswahl zu erarbeiten. Das Forschungsteam braucht zu den Gatekeeper:innen persönlichen Kontakt und eine gute Beziehung (vgl. Vogl 2015: 93).

Das (schriftliche) Einverständnis der Erziehungsberechtigten ist, wie bereits in Kapitel 4.1 erwähnt, bei der Forschung mit Minderjährigen Voraussetzung. Zunächst sollte das Vertrauen der Erziehungsberechtigten und der Kinder gewonnen werden. Dafür hat es sich bewährt, ein Informationsschreiben an die Erziehungsberechtigten sowie im Rahmen eines Elternabends, persönlich Informationen über die Studie zu geben. Auch die Gatekeeper:innen können ein unterstützendes Schreiben an die Erziehungsberechtigten formulieren. Um das Vertrauen der Kinder zu gewinnen, müssen sie sich ernst genommen fühlen und sollten zu Beginn des Entscheidungsprozesses nach ihrer Meinung gefragt werden. Darüber hinaus müssen die Forscher:innen den Kindern glaubhaft vermitteln, dass sie Interesse an ihrer Sichtweise und Lebenswelt haben. Die Kinder sollen wissen, dass sie über eine (Nicht-)Teilnahme frei entscheiden können und dadurch keine negativen Konsequenzen entstehen. Auch die Vertraulichkeit, der Datenschutz und die Aufzeichnung während der Erhebung müssen hier erwähnt werden (vgl. Vogl 2015: 93).

Aufzeichnungsgeräte sind in der qualitativen Forschung unerlässlich. Interviews werden zumeist mit Audio-Aufzeichnungen durchgeführt, um die Natürlichkeit der face-to-face-Befragung zu erhalten. „Relevante Körpersprache kann gegebenenfalls protokolliert werden“ (Vogl 2015: 95). Video-Aufzeichnungsgeräte führen tendenziell eher zu Verzerrungen, aber gerade bei der Forschung mit Kindern sind sie empfehlenswert (siehe Kapitel 3.2). Die Geräte sollten so platziert werden, dass sie nicht im zentralen Blickfeld der Kinder sind, die Kinder jedoch gut erfassen. Der geübte Umgang und die sichergestellte Einsatzbereitschaft der technischen Hilfsmittel ist selbstverständlich (vgl. ebd.).

Des Weiteren ist ein Vortreffen vor der Erhebung zu empfehlen, damit die Kinder die Forscher:innen bereits kennenlernen sowie über die Methode, das Vorgehen, technische Hilfsmittel und die damit verbundenen Erwartungen hinreichend informiert werden. Das Vortreffen kann für mehrere oder alle Teilnehmer:innen in einer Gruppensituation stattfinden. Auf diese Weise geben sich die Kinder in der Gruppe gegenseitig Sicherheit, was zum Abbau von Zurückhaltung führen kann. Zusätzlich können die Kinder die technischen Hilfsmittel ausprobieren und sich mit ihnen vertraut machen, indem z.B. erste Testaufnahmen erfolgen. Durch das Kennenlernen der Geräte lässt

Planung, Durchführung und Auswertung von qualitativer Kindheitsforschung

das Interesse an der Technik in der realen Datenerhebungssituation häufig schnell nach, wodurch seltener Verzerrungen durch Ablenkungen entstehen. Das Treffen dient ebenfalls dazu, dass sich die Forscher:innen ein Bild von den Kindern und ihren Verhaltensweisen machen können. Auch die räumlichen Gegebenheiten können vorab angeguckt werden, um die Datenerhebung entsprechend planen zu können (vgl. Vogl 2015: 93ff.).

Der Zeitpunkt der Datenerhebung muss mit den Kindern und ihren Erziehungsberechtigten bzw. mit Blick auf das Forschungsprojekt der HAW mit den Betreuer:innen abgesprochen werden. Außerdem sollten ausreichend Termine vereinbart werden, da je nach Forschungsmethode unterschiedlich viel Zeit für die Datenerhebung benötigt wird (vgl. ebd.).

Folgende weitere organisatorische Vorbereitungen sind bezüglich des räumlichen Kontextes für die Erhebung notwendig. Die Wahl und Gestaltung des räumlichen Forschungskontextes hat maßgeblich Einfluss auf die Befragungssituation. Der Raum sollte vertraute Strukturen und wenig Ablenkung bieten, denn das Setting entscheidet mit, worüber die Kinder sprechen (vgl. Vogl 2012: 307). „Auch der Ausdruck der kindlichen Persönlichkeit in Bezug auf Verhaltensweisen und Präferenzen ist häufig kontextabhängig“ (ebd.). Die Funktion des Raumes sollte bei der Auswahl nicht außer Acht gelassen werden. Damit Kinder und Forscher:innen auf gleicher Augenhöhe sind, hat sich nach Vogl bei jüngeren Kinder die Verwendung von Sitzkissen bewährt. Dadurch wird die Situation aufgelockert und angenehmer für die Kinder (vgl. ebd.: 308f.). Allerdings kann es passieren, dass sich Kinder ab ca. zehn Jahren dadurch nicht ernstgenommen fühlen und kindisch vorkommen (vgl. Vogl 2015: 96).

Auch der zeitliche Kontext bedarf einiger Überlegungen im Vorhinein. Ferien-, Urlaubs- und Prüfungszeiten müssen bei der Terminwahl berücksichtigt werden (vgl. Vogl 2015: 97). Die Datenerhebung sollte „[...] zu Uhrzeiten geführt werden, in denen die Kinder sich noch gut konzentrieren können [...]“ (ebd.). Zu der Dauer von Befragungen mit Kindern existieren unterschiedliche Empfehlungen. Bei Zehn- bis Zwölfjährigen hat sich eine Dauer von etwa einer Stunde herausgestellt, die sie verbal bestreiten können (vgl. Vogl 2012: 309). Wenn die Aufmerksamkeitsspanne überstrapaziert wird, kann die Qualität der Antworten drastisch sinken. Durch eine abwechslungsreiche Gestaltung mit einem Wechsel aus verschiedenen Frage- und Aufgabenformen, unterschiedlichen Hilfsmitteln und auch kurzen Bewegungsphasen, kann die Dauer einer

Befragung erhöht werden. Wenn Kinder ein ehrliches Interesse spüren, erzählen sie gerne und genießen die geschenkte Aufmerksamkeit. Generell haben die Erzählbereitschaft, die Motivation, das Interesse an dem Thema und die Ausgestaltung der Befragung einen Einfluss auf die maximal mögliche Länge der Erhebung. Die Forscher:innen haben die Aufgabe, situativ auf die Bedürfnisse der Kinder, wie z.B. Ermüdungserscheinungen, einzugehen und gegebenenfalls die Befragung vorzeitig zu beenden. Die Individualität der Kinder spielt diesbezüglich eine große Rolle (vgl. Vogl 2015: 97f.).

4.3 Durchführung

Dieses Unterkapitel bezieht sich aufgrund der Komplexität und des begrenzten Rahmens der vorliegenden Arbeit auf eine kleine Anzahl übergreifender Aspekte bei der Durchführung von qualitativer Forschung. Auf die Unterschiede je nach Erhebungsmethode wird aufgrund dessen nicht eingegangen.

Vogl empfiehlt für eine hohe Nachvollziehbarkeit die Nutzung eines Forschungstagebuchs. In diesem können während des Forschungsprozesses Entscheidungen, nächste Schritte, Ideen, Gefühle und Zwischenergebnisse festgehalten werden (vgl. Vogl 2015: 87). Das Kind soll sich stets akzeptiert, ernst genommen und wertgeschätzt, nicht ausgehorcht oder beurteilt fühlen (vgl. ebd.: 105). Zu Beginn der Erhebung erklären die Forscher:innen das Vorgehen und die Rollenerwartungen. Auf die Bedeutung von Vertrauen zwischen Kind und Forscher:in wurde bereits an verschiedenen Stellen eingegangen, bedarf jedoch einer erneuten Erwähnung. Denn für eine erfolgreiche Forschung muss zu Beginn der Erhebung ein Vertrauensverhältnis zwischen Kind und Forscher:in aufgebaut werden, wenn dies in einem Vortreffen noch nicht erfolgt ist (vgl. ebd.: 100).

Delfos benennt Kommunikationsbedingungen für Gespräche mit Kindern, die bei der Gesprächsführung anzuwenden sind. Dazu gehört dieselbe (Augen-)Höhe wie das Kind einzunehmen, um Machtgefälle und die Kindesrolle als Erzähler:in statt als Zuhörer:in zu vermeiden (vgl. Delfos 2015: 98f.). Des Weiteren empfiehlt Delfos den Forscher:innen die Kinder während des Sprechens anzuschauen, den Augenkontakt jedoch bei besonders schwierigeren Gesprächsthemen abwechselnd herzustellen und zu unterbrechen (vgl. ebd.: 99ff.). Zudem ist dafür zu sorgen, dass sich die Kinder wohlfühlen. Dafür muss das Gesprächsziel benannt werden und den Kindern mit Wärme, Respekt sowie Authentizität begegnet werden. Auch Metakommunikation ist hilfreich, um Kontakt herzustellen und z.B. Angst vor einem Gespräch zu nehmen.

Jedes Kind hat seine eigene Geschichte. Die Forscher:innen müssen den Kindern Raum dafür geben und ihnen zuhören (vgl. ebd.: 105ff.). Zusätzlich ist es ihre Aufgabe zwischen Offenheit und Strukturierung des Gesprächs zu vermitteln (vgl. Vogl 2015: 102).

Im Gespräch mit Kindern sind folgende Prinzipien bei der verwendeten Sprache zu beachten: Baby-Sprache oder aufgesetzte Jugend-Sprache sowie Ironie und Metapher gilt es zu vermeiden, vielmehr sollte die Sprache an die vom Kind verwendete Sprache angepasst werden. Sätze sollten einfach und kurz sein und die Aussprache klar und deutlich. Zudem sind Passivsätze und Verneinungen auszusparen. Die Verwendung von Namen statt Pronomen ist empfehlenswert (vgl. Vogl 2015: 105).

In einer Befragung sollte nichts als selbstverständlich angenommen werden. Nachfragen sind essenziell zum Herstellen von Verständnis. Hierfür gibt es verschiedene Techniken, von denen nachfolgend einige exemplarisch genannt werden. Eine davon ist Schweigen, das heißt Pausen zu ertragen und den Kindern Zeit zum Nachdenken oder Gedanken sortieren zu geben. Zusätzlich ist bei Ereigniserzählungen ein „Echo“ hilfreich, das zuletzt Gesagte zu wiederholen und dann zum Weiterreden aufzufordern. Zustimmende Kommentare wie „aha“ oder „mh“ und aktives Zuhören unterstützen das bessere Verständnis zusätzlich (vgl. Bernard 2000: 196ff.; zit. n. Vogl 2015: 103).

Es gehört dazu, dass in der Durchführung von Erhebungen Fehler unterlaufen. Zur Vermeidung häufig auftretender Fehler werden folgender Hinweise empfohlen (vgl. Vogl 2015: 103). Nach Reinders (vgl. 2012: 198) ist es besser, ein freies Gespräch zu führen, bei dem Aspekte von einem Leitfaden vergessen werden als den Informationsfluss zu stören. Generell sollte der Redefluss der Kinder nicht unterbrochen werden, sondern bei Abschweifungen eine sanfte Rückführung zum Thema erfolgen. Außerdem sollen die Fragen an die Kinder kein Ausfragen suggerieren und Antworten dürfen nicht bewertet werden (vgl. Vogl 2015: 103).

4.4 Auswertung und Interpretation

Nach Oswald (vgl. 2012: 13f.) führen gezielte Beobachtungen von Kindern und geplantes Reden mit Kindern als eigenständige Prozesse noch nicht zur wissenschaftlichen Erkenntnis. Die weiterführende und generalisierbare Erkenntnis entsteht erst durch die systematische Analyse der Daten. Muster und Zusammenhänge werden mithilfe von Vergleichen vieler beobachteter Ereignisse sichtbar.

Grunert beschreibt den gegenwärtigen Stand des Umganges mit dem Datenmaterial qualitativ orientierter Kindheitsforschung folgendermaßen:

„Aktuell liegt ein breites und kaum noch überschaubares Spektrum an Analysestrategien vor, die sich nicht nur im auf die damit zu bearbeitenden Datenmaterialien oder ihre forschungspraktischen Vorgehensweisen unterscheiden, sondern vor allem auch in methodologischer Perspektive darüber entscheiden, welche Ausschnitte sozialer Wirklichkeit über ihre Anwendung in den Blick kommen und darüber den Gegenstand der Forschung allererst mitkonstruieren“ (Grunert 2020: 18).

Bei den Verfahren wird nach dem Grad der methodologischen Bestimmung ihrer Analyseperspektive unterschieden. Eine grobe Klassifizierung teilt in kodierend vorgehende sowie kategorienbildende Verfahren wie die qualitative Inhaltsanalyse und die Grounded Theory, und in rekonstruktiv-hermeneutische Verfahren wie die Dokumentarische Methode, biografieanalytische Verfahren und die Objektive Hermeneutik, ein (vgl. Grunert 2020: 18). Aufgrund der Vielzahl an Analysestrategien, die in der Kindheitsforschung zur Anwendung kommen, werden im Folgenden die zuvor genannten Verfahren grob skizziert, ohne damit einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring zielt darauf ab, „[...] anhand der Forschungsfrage und daraus hergeleiteter Oberkategorien, aus dem Material inhaltliche Thematiken entsprechend der Kategorien herauszuarbeiten und zu systematisieren“ (Grunert 2020: 19). Sie wird in drei inhaltsanalytische Techniken unterteilt: die zusammenfassende, die strukturierende und die explizierende Inhaltsanalyse (vgl. Poschetschnik 2020: 190f.). Die inhaltsanalytische Auswertung eignet sich für mediale Daten aller Art, wie z.B. Interviews, Zeichnungen und freie Texte (vgl. Grunert 2020: 19).

Die *Grounded Theory* nach Glaser, Strauss und Corbin kennzeichnet sich durch einen Wechselprozess zwischen Datenerhebung und Auswertung, dem sogenannten „theoretical sampling“. Grunert definiert sie folgendermaßen: „Aus der Analyse der Daten gewonnene Konzepte und Kategorien werden immer wieder mit neuen Fällen und Beobachtungen verglichen, erweitert und modifiziert“ (Grunert 2020: 19). Das zentrale Instrument ist das Kodieren, unterschieden in offenes, axiales und selektives Kodieren. Hierbei werden die Daten mit Codes versehen, um daraus Kategorien zu bilden. Diese Auswertungstheorie eignet sich vor allem für Interviewtexte und ethnografische Beobachtungen (vgl. ebd.: 20).

Die *Dokumentarische Methode* ist ein Verfahren nach Mannheim, das von Bohnsack zur Rekonstruktion von Gruppendiskussionen weiterentwickelt wurde, aber auch für

andere Materialien eingesetzt werden kann (vgl. Grunert 2020: 21). „Ziel ist die Rekonstruktion kollektiver, milieuspezifischer Orientierungen, Regeln, Muster und Strukturen der Interaktionen“ (Vogl 2015: 123). Diese tieferliegenden Strukturen stellen implizites Wissen dar, weil sie einem gemeinsamen Erfahrungsraum entspringen und nicht direkt abrufbar sind (vgl. Grunert 2020: 21).

Narrationsanalysen bilden eine Reihe von qualitativen Auswertungsmethoden ab, die der Untersuchung von Erzählungen über Lebensereignisse dienen und sich dadurch gut für die Auswertung von biografischen Interviews eignen (vgl. Poscheschnik 2020: 202). Nach Poscheschnik ist das Ziel, „[...] über die Inhalte sowie Art und Weise der Erzählung Rückschlüsse auf die Person des Erzählers anzustellen“ (ebd.). Es geht um die Rekonstruktion von Lebensentwürfen, da die Erzählung sowohl Informationen über den Tatbestand als auch über das Erleben, die Identität, die Persönlichkeit und das Selbstverständnis der erzählenden Person liefert (vgl. ebd.).

Die *Objektive Hermeneutik* nach Oevermann „[...] zielt darauf ab, die hinter den subjektiven Bedeutungen verborgenen objektiven Sinn-Strukturen zu dechiffrieren“ (Poscheschnik 2020: 204). Auf diese Weise lassen sich Handlungsmotive erkennen, die der handelnden Person für gewöhnlich nicht bewusst sind (vgl. Vogl 2015: 123). Das Verfahren ist sehr zeitaufwendig und komplex. Es sollte stets von mehreren Forscher:innen in einer Gruppe interpretiert werden. Eingesetzt wird die Objektive Hermeneutik dort, wo Strukturen aufgedeckt werden sollen, die hinter dem Textmaterial stehen (vgl. Poscheschnik 2020: 205).

Lenz entwickelte das *themenzentriert-komparative Verfahren*, um jugendliche Alltagswelten zu erforschen. Die Auswertung orientiert sich an den Grundsätzen der sozialwissenschaftlichen Hermeneutik und bezieht Anregungen der Grounded Theory sowie der Narrationsanalyse mit ein. Das Verfahren ermöglicht es große Datenmengen, intensiv und themenbezogen zu bearbeiten (vgl. Bamler/Werner/Wustmann: 138ff.).

Vogl merkt an, dass die Interpretation der Daten in dem Ermessen der Forscher:innen liegt. Um die Äußerungen von Kindern zu deuten und zu verstehen, muss immer der Kontext miteinbezogen werden. Forscher:innen und Kinder formen die Datenproduktion in einem interkulturellem Zusammentreffen gemeinsam. Die Datenerhebung und die Interpretation der Daten sind also keine neutralen Prozesse (vgl. Dockett/Einarsdottir/Perry 2009; zit. n. Vogl 2015: 88).

5 Kinderschutz und Kinderrechte empirisch erforschen

Die Hamburger Enquete-Kommission „Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken“ hat in ihrem Abschlussbericht 70 Handlungsempfehlungen an den Hamburger Senat gerichtet, mit dem Ziel die Qualität der Kinder- und Jugendhilfe zu verbessern. Nach Christian Schrapper, dem Vorsitzenden der Kommission, soll der Bericht dazu beitragen, Rahmenbedingungen für einen qualifizierten und zuverlässigen Kinderschutz in Hamburg zu stärken sowie gleichzeitig die Bekanntheit und Durchsetzung von Kinderrechten weiter zu fördern (vgl. Schrapper 2019: 32). Innerhalb des Forschungs- und Transferprojektes „Kinderschutz und Kinderrechte in der Kinder- und Jugendhilfe in Hamburg umsetzen“ der HAW Hamburg erfolgte bisher die Erhebung von Sichtweisen und Bewertung einzelner Aspekte der EQK durch Fachkräfte der freien Träger im Tätigkeitsfeld der HzE. Die Erforschung der Perspektive der Adressat:innen und Nutzer:innen der HzE, sprich der Kinder, stellt nun den nächsten Schritt des Projektes dar. Die Ergebnisse aus der Forschung mit den betroffenen Kindern sollen für die Entwicklung von konkreten Themen und Ideen für die Umsetzung der Kinderrechte sowie spezielle Handlungskonzepte und Methoden im Kinderschutz genutzt werden. Außerdem sollen die Ergebnisse voraussichtlich für anschließende Qualitätsdialoge zwischen Fachkräften und Adressat:innen sowie für die Qualifizierung von Fachkräften dienen. Der Bericht der EQK ist in mehrere Kernforderungen eingeteilt. Die konzipierte Studie orientiert sich an den Empfehlungen der „Kernforderung 1 – Kinderrechte stärken“. Dazu zählen Empfehlungen für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen in Hilfeplanverfahren und familiengerichtlichen Verfahren sowie die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz und die Weiterentwicklung des Kinderschutzes in Hamburg. Durch diese Kernforderung wird hervorgehoben, dass die Interessen und Bedürfnisse von Kindern⁴ in Recht, Politik und im gesellschaftlichen Bewusstsein stärker in den Fokus geraten müssen (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (BFHH) 2018: 7).

Nach dem Einblick in die qualitative Kindheitsforschung steht im folgenden Kapitel die Entwicklung eines qualitativen Forschungssettings mit zehn- bis zwölfjährigen Kindern am Gegenstand Kinderschutz und Kinderrechte in den Hamburger Hilfen zur Erziehung nach § 34 SGB VIII Heimerziehung im Fokus. Dafür erfolgt in Kapitel 5.1 und 5.2 zunächst eine Einführung in die rechtlichen Grundlagen sowie Umsetzung der

⁴ Im Sinne von Minderjährigen nach § 7 Abs. 1 SGB VIII.

Kinderrechte, des Kinderschutzes und der Hilfen zur Erziehung. Thematisiert werden ebenso Kindeswohlgefährdungen, Schutzkonzepte in Einrichtungen und die Lebenswelt von Kindern in stationären Hilfen. In Kapitel 5.3 wird anschließend das erarbeitete Konzept für das Forschungs- und Transferprojekt der HAW Hamburg vorgestellt.

5.1 Kinderschutz und Kinderrechte

Mit der Verabschiedung der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen am 20. November 1989 und dem in Kraft treten der Konvention am 5. April 1992 in Deutschland, erhielten Kinderrechte eine neue Relevanz und Dynamik (vgl. BFHH 2018: 7). Der Paradigmenwechsel veränderte den Blick auf Kinder von zu schützenden Objekten, hin zum Subjektstatus als Träger:innen eigener Rechte (vgl. Bendig 2018: 36). Allerdings ratifizierte die Bundesregierung die UN-KRK erst im Jahr 2010 uneingeschränkt und nahm ihre Einschränkungen zum sogenannten „Ausländervorbehalt“ zurück (vgl. DKHW 2021b). Die UN-KRK ist mit 196 Unterzeichnerstaaten, das am meisten unterzeichnete Menschenrechtsdokument – „[...] was freilich nicht bedeutet, dass alle Staaten die Kinderrechte auch umsetzen“ (Bendig 2018: 35). Die Konvention umfasst 54 Artikel zum Schutz, zur Versorgung und Förderung sowie Partizipation von Kindern. Sie definiert Kinder als junge Menschen bis zum Alter von 18 Jahren (vgl. ebd.). Laut Diskriminierungsverbot (Art. 2 UN-KRK) gelten für alle Kinder die gleichen Rechte, unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrer Herkunft, Abstammung und Hautfarbe, ihrer Sprache, Religion, einer Behinderung, politischer Ansichten oder des Vermögens. Keiner dieser Faktoren darf zu einer Benachteiligung führen. Nach Art. 3 UN-KRK ist das Wohl des Kindes immer vorrangig zu berücksichtigen. Bei Entscheidungen, die Kinder betreffen, müssen Gerichte, Verwaltungsbehörden, Gesetzgebungsorgane sowie öffentliche und private Einrichtungen der sozialen Fürsorge, zuerst das Wohlergehen der Kinder bedenken. Kinder haben nach Art. 12 und 13 UN-KRK das Recht, bei allen Fragen, die sie betreffen, mitzubestimmen und zu äußern, was sie denken sowie das Recht, sich zu informieren und sich ihre eigene Meinung zu bilden. In den Artikeln finden sich weitere Aspekte, wie z.B. das Recht auf einen Namen und eine Staatsangehörigkeit (Art. 7 UN-KRK), Schutz vor Gewaltanwendung, Misshandlung und Verwahrlosung (Art. 19 UN-KRK) sowie das Recht auf Gesundheit (Art. 24 UN-KRK), Bildung und Schule (Art. 28 UN-KRK) (vgl. Unicef 1989). Insgesamt basiert die UN-KRK auf dem Triple-P-Modell: Protection, Participation und Provision. „Es wird Schutz (Protection) in einer Verknüpfung mit Beteiligung (Participation) und Erziehung, Bildung und Förderung (Provision) verstanden“ (Fegert/Schröer/Wolff 2017: 15).

Kinderschutz und Kinderrechte empirisch erforschen

Kinder und Jugendliche haben demnach einen Anspruch auf eine angemessene Versorgung, die bestmögliche Förderung ihrer Entwicklung und darauf, geschützt zu werden. Bei Entscheidungen, die sie betreffen, müssen sie stets die Möglichkeit zur Beteiligung haben. Nach Bendig schließt die Umsetzung der Beteiligungsrechte (kind- und jugendgerechte) Informationen, Versammlungsrechte und die Teilhabe am kulturellen Leben mit ein (vgl. Bendig 2018: 36).

Die Rechte der Kinder nach UN-KRK müssen von der Bundesregierung, den Ländern und Kommunen in ihrem Wirkungsbereich umgesetzt werden (vgl. Bendig 2018: 36). Im Grundgesetz werden Kinder jedoch nicht berücksichtigt, „[...] wörtlich finden Sie nur als Objekte Erwähnung“ (Swiderek 2001: 117). Trotzdem sind auch Kinder Träger:innen aller Grundrechte des Grundgesetzes. Dazu zählen insbesondere die Menschenwürde nach Artikel 1 GG sowie das Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung und körperliche Unversehrtheit nach Artikel 2 GG (vgl. Schrapper 2019: 28). Das Bundesverfassungsgericht hat dies bereits in mehreren Entscheidungen klargestellt (vgl. BFHH 2018: 27). Kinder und Jugendliche sind Menschen in einer besonderen Lebenssituation mit existenziellem Anspruch auf Sorge und Erziehung durch Förderung, Beteiligung und Schutz (vgl. Schrapper 2019: 28). Das sogenannte Dreiecksverhältnis zwischen Eltern, Kind und Staat basiert im Kern auf dem 6. Artikel im Grundgesetz (vgl. Biesel/Urban-Stahl 2018: 183). Im Folgenden wird auf das rechtliche Verhältnis zwischen den drei Parteien immer wieder Bezug genommen. Besonders Artikel 6 im Grundgesetz führte schon oft zu Diskussionen bei Fachverbänden, Politiker:innen und Wissenschaftler:innen, da dieser Kinder lediglich als Träger:innen abgeleiteter Rechte ihrer Eltern versteht (vgl. Sünker/Swiderek 2020: 15). Mit genauem Wortlaut: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Art. 6 Abs. 2 GG). Das staatliche Wächteramt wird in Satz 2 geregelt, denn Eltern werden bei ihrer Verantwortungsausübung für ihre Kinder von der staatlichen Gemeinschaft überwacht. Die staatlichen Organe Jugendamt und Familiengericht übernehmen diese Aufgabenbereiche (vgl. Bracker 2021: 14). Schrapper betont in diesem Zusammenhang, dass nicht nur die Kinder- und Jugendhilfe, die Aufgabe hat, die Rechte aller Kinder und Jugendlicher in Hamburg zu achten und sie in der Wahrnehmung dieser zu (be-)stärken, sondern es die vornehmste Aufgabe staatlicher Verantwortung sei (vgl. Schrapper 2019: 28). Wie bereits erwähnt, ist Hamburg das einzige Bundesland in Deutschland, welches die Kinderrechte nicht in ihre Landesverfassung mit

aufgenommen hat. Hinzu kommt, dass die wenigsten Bundesländer die Beteiligungsrechte berücksichtigen. Zumeist liegt der Schwerpunkt auf den Schutz- und Förderrechten (vgl. Zaiane/Schiller 2020: 488). Der Zufall des Geburtsortes bestimmt also, ob Kinder und Jugendliche sich beteiligen können. Das DKHW fordert daher „[...] klare gesetzliche Regelungen und gemeinsame, überprüfbare Qualitätsstandards für die Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, die einer objektiven Nachprüfung standhalten müssen“ (DKHW 2021b).

Die deutsche Bundesregierung ist dazu verpflichtet dem UN-Ausschuss in Form eines Staatenberichts über die Situation der Kinderrechte sowie Fortschritte und Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Rechte zu berichten. Die National Coalition Deutschland schreibt aus der Perspektive von Organisationen und Fachleuten ebenfalls einen Bericht über die Lage der Kinderrechte in Deutschland. Seit 2010 existiert der Kinderrechtereport, in dem Kinder und Jugendliche aus ihrer Sicht die Umsetzung der UN-KRK bewerten (vgl. National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-KRK 2019: 5). In dem Kinderrechtereport von 2019 spiegelt sich die zuvor beschriebene fehlende Beteiligung von Kindern und Jugendlichen wider:

„Obwohl Kinder und Jugendliche ungefähr ein Fünftel der Bevölkerung ausmachen und genauso wie Erwachsene ein Recht auf Mitbestimmung haben, wird ihre Meinung meist nicht eingeholt – auch nicht bei Themen, die sie unmittelbar berühren“ (vgl. ebd.: 12).

Etwa die Hälfte der befragten Kinder und Jugendlichen hat das Gefühl, dass der Beitrag ihrer eigenen Meinung nur wenig Wirkung zeigt, wenn sie überhaupt ihre Meinung sagen dürfen. Das trifft auf Bereiche wie die Schule, das Zuhause, den Freundeskreis, Wohnort und Verein zu (vgl. ebd.: 12f.).

Anhand der Debatte, um die Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz bzw. dem Scheitern des Vorhabens, durch die Ablehnung des Gesetzesentwurfs im Juni 2021 ist zu sehen, wie umstritten die Umsetzung der UN-KRK in Deutschland ist (vgl. Bendig 2018: 36). In dem Bericht der EQK wird allerdings betont, dass der Status quo allein durch die Aufnahme von Kinderrechten ins Grundgesetz nicht verändert wird (vgl. BFHH 2018: 27). Ebenso weist Schmahl darauf hin, dass eine bloße symbolische Grundgesetzänderung den Status quo lediglich verschleiern würde. Sie sieht die Defizite in der rechtlichen und sozialen Situation von Kindern und fordert die Änderung des einfachen Rechts sowie die finanzielle Ausstattung von Schulen und Jugendämtern (vgl. Schmahl 2020: 64). Die Sicherung der Kinderrechte erfolgt nach Güthoff (2001:

188) durch die „[...] Verbesserung der Lebensbedingungen von Kindern auch durch eine konkrete Beteiligung dieser in allen sie betreffenden Angelegenheiten“ sowie „[...] in der Wahrnehmung dessen, was Kindheit heute bedeutet [...]“ und „in der Neubestimmung von Elternrecht und Recht des Kindes“. Aber eben auch durch die „[...] Verankerung von Kinderrechten im Grundgesetz, in der Landesverfassung, in der Gemeindeordnung und anderen gesetzlichen Regelungen [...]“. Zudem empfiehlt er Lobbyarbeit von Kindern und für Kinder zur Durchsetzung der Kinderrechte in Recht und Praxis, da die Arbeit durch die rechtlichen Grundlagen nicht abgeschlossen ist (vgl. ebd.: 189). Auch Swiderek vertritt die Ansicht, dass die Umsetzung von Kinderrechten im Zusammenhang mit dem Kindeswohl und Sorgebegriff eine politische Neuorientierung im Familienrecht sowie eine veränderte politische Gewichtung der Familie in der Gesellschaft braucht. Damit geht eine Neuverteilung von Macht und Herrschaft einher (vgl. Swiderek 2001: 118).

Weitere, wichtige rechtliche Rahmungen für das Leben von Kindern erfolgen im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB) in § 1666, demzufolge der Staat als Wächter zum Wohl des Kindes in das Recht der Eltern eingreifen darf. In Zusammenarbeit mit staatlichen und freien Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, trifft der Staat gegebenenfalls stellvertretend für das weitere Leben des Kindes Entscheidungen. Ihre gesetzliche Grundlage findet sich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG), verankert im SGB VIII, welches sowohl präventiv als auch unterstützend Leistungen bietet. Im SGB VIII sind Vorgaben und Richtlinien zu finden, wie sich der Staat Kinderpolitik in der Praxis vorstellt, auch stellvertretend durch kinder- und jugendpolitische Organe. Gemäß § 1 Abs. 1 SGB VIII, hat jeder junge Mensch (bis zum 27. Lebensjahr) das Recht auf Förderung seiner Entwicklung und auf Erziehung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Diese Norm verdeutlicht die Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe, als Interessensvertretung der jungen Menschen (vgl. Sünker/Swiderek 2020: 6).

Nach § 1666 BGB liegt eine Kindeswohlgefährdung vor, wenn eine erhebliche Schädigung des körperlichen, geistigen oder seelischen Wohls eines Kindes unmittelbar droht oder bereits eingetreten ist. Wenn dem Jugendamt gewichtige Anhaltspunkte für die Gefährdung des Wohls eines Kindes oder Jugendlichen bekannt werden, ist es dazu verpflichtet, im Rahmen einer Gefährdungseinschätzung nach § 8a SGB VIII, das Gefährdungsrisiko und den Hilfebedarf abzuschätzen und der Gefährdung entgegenzuwirken. Dies kann durch Hilfen nach § 27 SGB VIII, einer Inobhutnahme oder durch

die Weiterleitung an eingriffsmächtigere Staatsorgane wie das Familiengericht geschehen (vgl. Bracker 2021: 125ff.). Wenn die Personensorgeberechtigten bei ermitteltem Bedarf keinen Antrag auf HzE stellen, verletzen sie den Anspruch des Kindes. Daraufhin kann ihnen die Zuständigkeit, das Sorgerecht – ganz oder teilweise – durch das Familiengericht entzogen werden (vgl. ebd.: 147). Die zutreffenden Entscheidungen in solchen Situationen sind von existenzieller Bedeutung für die schutzbedürftigen Kinder und ihre Familien (vgl. ebd.: 129). Bracken verdeutlicht dies mit folgendem Beispiel: „Wie wir in Hamburg leidvoll wissen und (zu) viele Male erfahren haben und wohl immer weiter auch erfahren werden, kann es bei Kindern um Leben oder Tod gehen“ (Bracker 2021: 129).

An dieser Stelle ein kurzer, jedoch wichtiger Einblick in die Ursachen von Kindeswohlgefährdungen: Gefährdungen des Kindeswohls sind ein multifaktoriell bedingtes Problem. Sie entstehen, „[...] wenn sich in Familien Konflikte und Krisen chronifizieren und Eltern keine Unterstützung erfahren oder davon absehen, diese anzunehmen“ (Biesel et al. 2019: 176f.). Die Ursache von gefährdenden Verhaltensweisen der Eltern mit Blick auf ihre Kinder ist durch ein Zusammenspiel von verschiedenen Faktoren auf unterschiedlichen Ebenen bedingt. Dazu zählen z.B. Krankheit, Sucht, fehlende Teilhabe, Isolation, Ausgrenzung, Armut, traumatisierende eigene Erfahrungen als Kind und Jugendliche sowie fragwürdige Erziehungsauffassungen (vgl. WHO 2013: 34ff.).

Nach Swiderek (vgl. 2001: 118) sind die Rechte von Kindern unlösbar verbunden mit dem Schutz des Kindeswohls. Biesel et al. vertreten die Position, dass die Debatte über die Wichtigkeit der Rechte von Kindern – ausgelöst durch die Ratifizierung der UN-KRK – kaum Einfluss auf den Kinderschutz in Deutschland hatte (vgl. Biesel et al. 2019: 189). Dies begründen sie damit, dass „[...] bis heute teilweise davon ausgegangen [wird], dass es keiner zusätzlichen Kinderrechte bedarf“ (ebd.).

Kinderpolitik in Deutschland bedeutet in erster Linie Politik für das Kind, in Form von stellvertretender, anwaltschaftlicher Politik durch Politiker:innen und Interessensvertreter:innen. Nach Sünker und Swiderek wird partizipatorische Kinderpolitik als Politik mit oder von Kindern häufig propagiert, aber bisher noch zu selten umgesetzt. Ausgehend von der Sichtweise, dass Kinder eigenständige, handelnde Subjekte und damit fähig sind, sie betreffende Entscheidungen mitzubestimmen, bedarf Kinderpolitik in Deutschland einer Definition, Konzeptualisierung und weiterer theoretischer Begründungen. Die Kindheitsforschung zeigt, dass Kinder bereits ab drei Jahren

handlungsmächtig sind und fordert, Kinder – altersdifferenziert – mit ihrer eigenen Perspektive auf ihr Leben in die Politik und in gesellschaftliche Prozesse einzubinden (vgl. Sünker/Swiderek 2020: 15f.). Denn nach Greubel „[...] kann primär die kindliche Selbstsicht valide Erkenntnisse über das Empfinden von eigenen Rechten und Lebenssituationen Auskunft geben“ (Greubel 2019: 18). Die Forderung von Sünker und Swiderek (2020: 16) ist eingebettet in eine „[...] Diskussion über Positionierung und Ausrichtung von Bildung, Individuum und Gesellschaft, in unmittelbarer Korrespondenz mit der Frage und Forderung nach demokratischer Erziehung heute“.

5.2 Heimerziehung als Hilfe zur Erziehung

Im SGB VIII sind unter § 27 bis § 41a die Hilfen zur Erziehung der Kinder- und Jugendhilfe definiert. Die unterschiedlichen Formen der HzE setzen alle voraus, dass „[...] eine dem Wohl des Kindes oder des Jugendlichen entsprechende Erziehung nicht gewährleistet ist“ (§ 27 Abs. 1 SGB VIII). In diesem Fall haben die Personensorgeberechtigten den Anspruch auf für die Entwicklung „geeigneten und notwendigen“ Hilfen zur Erziehung (vgl. ebd.). „Art und Umfang der Hilfe richten sich nach dem erzieherischen Bedarf im Einzelfall; dabei soll das engere soziale Umfeld des Kindes oder des Jugendlichen einbezogen werden“ (§ 27 Abs. 2 SGB VIII). Es wird deutlich, dass der Ausgangspunkt der Hilfe, die Lebenslage und Lebenssituation des Kindes und seine Familie als verursachende Faktoren liegen und nicht mehr eine individuelle Verhaltensauffälligkeit des Kindes. Somit sind nach Weber (vgl. 2006: 30f.) auch Freiwilligkeit und Kooperation der Leistungsempfänger:innen verbindlich. Zudem beinhalten HzE pädagogische und damit verbundene therapeutische Leistungen. „Bei Bedarf soll sie Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen im Sinne des § 13 Absatz 2 einschließen und kann mit anderen Leistungen nach diesem Buch kombiniert werden“ (§ 27 Abs. 3 SGB VIII).

Die HzE sollen nicht nur die Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen positiv fördern, sondern auch eine bereits festgestellte oder sonst drohende Gefährdung des Kindeswohls verhindern. Der zugrundeliegende Hilfeansatz des § 27 SGB VIII entspricht damit „[...] den verfassungsrechtlichen Vorgaben zur Ausrichtung des staatlichen Hilfe- und Schutzauftrags bei Kindeswohlgefährdung (§§ 1666, 1666a BGB), indem er den Grundsatz >>Hilfe vor Eingriff<< [...] realisiert [...]“ (Wiesner 2020: 181). Damit wird der Staat der Verhältnismäßigkeit nach verfassungsrechtlichem Gebot gerecht. Vor dem Eingriff in die elterliche Sorge sollen Eltern zunächst unterstützt werden. Beides

steht in einem Funktionszusammenhang zum Schutz des Kindes oder Jugendlichen (vgl. ebd.: 181f.).

Nach Weber (vgl. 2006: 31) bedeutet das individuelle Zuschneiden der HzE auf die Lebenslagen und Bedarfe der konkret Betroffenen eine große Hürde bei der Inanspruchnahme. Nachdem das Jugendamt einen erzieherischen Bedarf festgestellt hat, folgen häufig noch Erziehungskonferenzen. Dort werden gemeinsam mit den Hilfesuchenden konkrete Maßnahmen vereinbart, die dann in Hilfeplänen festgelegt werden. In regelmäßigen Abständen wird die Erfüllung der Hilfepläne überprüft. Die unterschiedlichen Formen der HzE lassen sich in drei Bereiche einteilen: Ambulante Angebote, teilstationäre Angebote und stationäre Unterbringung außerhalb der Familie (vgl. Weber 2006: 31). Zu den ambulanten und teilstationären Erziehungshilfen gehören Angebote, wie Erziehungsberatung, Sozialpädagogische Familienhilfe und Erziehung in einer Tagesgruppe. Stationäre Unterbringung findet überwiegend in intensiver sozialpädagogischer Betreuung, Pflegefamilien und Heimerziehung statt. Nach § 34 SGB VIII „Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform“ soll diese Hilfe zur Erziehung in einer Einrichtung über Tag und Nacht oder in einer sonstigen betreuten Wohnform durch die Verbindung von Alltagserleben mit pädagogischen und therapeutischen Angeboten die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen fördern.

„Sie soll entsprechend dem Alter und Entwicklungsstand des Kindes oder des Jugendlichen sowie den Möglichkeiten der Verbesserung der Erziehungsbedingungen in der Herkunftsfamilie: 1. eine Rückkehr in die Familie zu erreichen versuchen oder 2. die Erziehung in einer anderen Familie vorbereiten oder 3. eine auf längere Zeit angelegte Lebensform bieten und auf ein selbständiges Leben vorbereiten [...]“ (§ 34 Heimerziehung, sonstige betreute Wohnform SGB VIII).

Nach Weber ist die relevanteste Unterbringungsform die Heimerziehung, die sich in verschiedenste Formen weiterentwickelt hat: Wohngruppen, Kinderdörfer, heilpädagogische Heime, Kinderhäuser und familienähnliche Gruppen. Die Einrichtungen sind in dezentrale, kleine Wohneinheiten organisiert, die möglichst einen Anschluss an das Milieu der Kinder und Jugendlichen bieten, dem diese entstammen. Aufgabe der Fachkräfte in den Einrichtungen ist es, den Alltag gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen zu organisieren (vgl. Weber 2006: 32f.).

Die Grundausrichtung der Hilfen zur Erziehung nach §§ 27 ff. SGB VIII erfolgt auf die Erziehungsberechtigten, die nach Art. 6 Abs. 2 GG zur Pflege und Erziehung ihrer Kinder verpflichtet sind. Es stand bereits öfter zur Diskussion, wieso Kinder nicht selbst die Inhaber:innen von Rechtsansprüchen auf Hilfen sind. „Nach der jetzigen

Gesetzeslage sind im Wesentlichen alle Ansprüche ausgerichtet auf die Eltern oder andere Personensorgeberechtigte, was auch Amtspfleger, Amtsvormünder oder Privatvormünder sein können“ (Bracker 2021: 117). Allerdings haben Kinder und Jugendliche ebenso wie in der UN-KRK auch im KJHG einen Rechtsanspruch insbesondere auf die Beteiligung im Hilfeplanverfahren, also zur Ermittlung von Bedarf und geeigneter Leistung nach § 8 SGB VIII (vgl. ebd.: 117f.). Sie haben ein Mitbestimmungsrecht und müssen je nach Entwicklungsstand miteinbezogen werden (vgl. ebd.: 25). Kinder und Jugendliche haben auch den Anspruch, dass sie sich ohne Kenntnis der Personensorgeberechtigten von sich aus an das Jugendamt wenden dürfen, um Beratung und Unterstützung zu erhalten (vgl. ebd.: 118). Die Mitwirkung von Kindern und Jugendlichen am Hilfeplan ist in § 36 SGB VIII geregelt.

Einrichtungen haben als öffentlich organisierte Erziehung eine besondere Verantwortung für die Einhaltung der Rechte von Kindern und Jugendlichen. Wie Kinder und Jugendliche in der Einrichtung Kritik und Veränderungsvorschläge einbringen können, veranschaulicht inwiefern sich Einrichtungen dieser Aufgabe bewusst sind. Die Einrichtungen nehmen auf die Gestaltung des gemeinsamen Lebens in der Einrichtung Einfluss und beeinflussen persönliche Entscheidungen (vgl. Pluto 2021: 166). Neben der Gestaltung vertrauensvoller Beziehungen zwischen Fachkräften und den Kindern und Jugendlichen müssen Einrichtungen „[...] Formen der Einflussnahme für Kinder und Jugendliche finden, die es diesen ermöglichen, unabhängig von persönlichen Beziehungen, Einfluss auf ihr Lebensumfeld Heim zu nehmen“ (ebd.).

Am 1. Januar 2012 ist das Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen (Bundeskinderschutzgesetz – BKiSchG), verankert in §§ 45, 79a SGB VIII, in Kraft getreten (vgl. BMFSFJ 2019: 7; Pluto 2021: 166). Seitdem sind Schutzkonzepte für Einrichtungen zur Prävention, Intervention und Aufarbeitung von möglicher sexueller Gewalt verpflichtend (vgl. Fegert/Schröer/Wolff 2017: 20). Die gesetzlichen Vorgaben, der Installierung und Implementierung von Beteiligungsverfahren und Beschwerdemöglichkeiten zur Sicherung der Rechte von Kindern und Jugendlichen in den Konzepten von Einrichtungen wurden dadurch verstärkt (vgl. BMFSFJ 2019: 7; Pluto 2021: 166). Die Schutzkonzepte beinhalten jedoch mehr Themen als Beteiligung und Beschwerde. Weitere Themen, die dadurch ins Blickfeld geraten, sind z.B. Vertrauen, Nähe und Distanz in professionellen und helfenden Beziehungen,

Kinderschutz und Kinderrechte empirisch erforschen

Machtverhältnisse zwischen Peers und zwischen Kindern und Erwachsenen sowie Umgang mit Körperlichkeit und Sexualität (vgl. Allroggen et al. 2017a: 10f.).

Einrichtungen der HzE sind einerseits Orte, an denen komplexe soziale und individuelle Herausforderungen im Leben von Kindern und Jugendlichen bearbeitet werden, und andererseits Orte, an denen sie sich subjektiv entfalten können. Wenn es um Schutz und Sicherheit in pädagogischen und sozialen Einrichtungen geht, muss danach gefragt werden, wie persönliche Rechte von Kindern, Jugendlichen und Betreuungspersonen geschützt und gestärkt werden können (vgl. Fegert/Schröer/Wolff 2017: 14). Denn die Ereignisse und Diskussionen der vergangenen Jahre haben gezeigt, „[...] dass die Achtung der persönlichen Rechte von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen nicht immer selbstverständlicher Bestandteil der alltäglichen [...] Arbeit in den entsprechenden Einrichtungen war und ist“ (ebd.). In stationären Settings sind nach Fegert, Schröer und Wolff (vgl. 2017: 15) folgende Rechte von Kindern und Jugendlichen besonders hervorzuheben:

- Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit,
- Unantastbarkeit der Würde des Menschen,
- Recht auf Bildung,
- Recht auf Glaubens- und Bekenntnisfreiheit,
- Recht auf Information und freie Meinungsäußerung,
- Recht auf Wahrung des Brief-, Post- und Fernmeldegeheimnisses,
- Recht auf Eigentum,
- Selbständigkeit und Selbstverantwortung (Gestaltung der Räumlichkeiten, Freizeitgestaltung, Kontakte inner- und außerhalb des Heims, Besuchsregelungen, Wahrung der Intimsphäre),
- Interessenvertretung und
- Petitionsrecht.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat von 2013 bis 2016 das Projekt „Ich bin sicher!“ zum Thema sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in pädagogischen Kontexten gefördert. Der Fokus des Projektes liegt auf der Adressat:innenperspektive, mit dem Ziel herauszufinden, „[...] wie Kinder und Jugendliche in Heimen, Internaten und Kliniken über Schutzkonzepte denken, was sie benötigen und wie sie selbst ihre Situation einschätzen und untereinander Schutz herstellen“ (Allroggen et al. 2017a: 11). Da bis dato die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen bei der

Erstellung von Schutzkonzepten weitgehend fehlte und die Konzepte top-down implementiert wurden, startete das Projekt als partizipatives Projekt. Auf diese Weise wurde die Expertise der Adressat:innen in die Forschung und Praxis miteingebunden, da schlussendlich Kinder und Jugendliche diejenigen sind, denen die Schutzkonzepte in den Einrichtungen Sicherheit geben sollen (vgl. ebd.: 11f.). Das zugrundeliegende Verständnis von Schutzkonzepten innerhalb des Projektes ist, dass diese nur funktionieren, wenn alle Akteur:innen in einer Einrichtung/Organisation an der Erstellung des Schutzkonzeptes beteiligt sind und diese durch kontinuierliche, langfristige und partizipative Organisationsprozesse entstehen. Schutzkonzepte sollen als organisationale Bildungsprozesse für Einrichtungen dienen, „[...] in denen sich Organisationen über Risiken, Gefährdungen und Gelingensfaktoren ihrer eigenen professionellen Arbeit selbstvergewissern“ (ebd.: 12). Die Forschungsergebnisse beruhen auf Gruppendiskussionen, Online-Befragungen und papierbasierten Befragungen mit Kindern, Jugendlichen und Betreuungspersonen (vgl. ebd.). Die Kinder und Jugendlichen waren zwischen elf und achtzehn Jahren alt. Untersucht wurden u.a. folgende Kategorien: Subjektives Sicherheitsgefühl, Gruppenatmosphäre, Partizipation und Beteiligung, Zusammenarbeit mit Eltern, Umgang mit Körperkontakt, Umgang mit Gewalterfahrungen und Organisationsklima (vgl. Allroggen et al. 2017b: 42ff.). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden lediglich die Ergebnisse des Projektes hinsichtlich der Sichtweise von den Kindern und Jugendlichen aus den Gruppendiskussionen, welche in stationären Hilfen untergebracht sind, näher erläutert. Dadurch soll ein kurzer Einblick in die Lebenswelt der Heimerziehung erfolgen und wo es in den HzE zu Reibungen im Hinblick auf Schutz und Rechte kommt.

Kinder und Jugendliche werden konfrontiert mit den Wert- und Normvorstellungen sowie Lebensweisen von Erwachsenen. Diese stellen sie infrage und distanzieren sich von ihnen, um selbstständig Haltungen einzunehmen. Das Autonomiebestreben der Kinder und Jugendlichen führt zu Auseinandersetzungen mit ihren erwachsenen Bezugspersonen. Im Folgenden wird dargestellt, welche Einschränkungen der Autonomie in den stationären Hilfen von den Teilnehmer:innen der Gruppendiskussionen sichtbar wurden. Bereits die Unterbringung an sich kann gegen den Willen des Kindes oder des Jugendlichen geschehen und einen enormen Autonomieverlust bedeuten. Bei Einzug in eine Wohngruppe gibt es Sonderregelungen für die Eingewöhnungszeit. Die Neuankömmlinge erleben eine Isolation zur Außenwelt, damit sie sich an die neue Umgebung sowie die neuen Mitbewohner:innen und Betreuer:innen gewöhnen. Ein

weiteres Thema, das zu Reibungen führt, sind Ausgangszeiten, in denen die Kinder oder Jugendlichen Zeit außerhalb der Einrichtung verbringen. Die Kinder und Jugendlichen fühlen sich durch bestimmte Freizeitregeln, wie z.B. das gemeinsame Abendbrot als Ritual, welches nicht durch Treffen mit Freund:innen verpasst werden darf, in ihrer Freiheit und Selbstständigkeit eingeschränkt. Des Weiteren kritisieren die Teilnehmer:innen der Gruppendiskussionen, dass Konflikte mit den Betreuungspersonen oft nicht auf Augenhöhe stattfinden und diese nicht auf ihre Beschwerden eingehen. Auch Begrenzungen der Handynutzung führen zu Einschränkungen der Rechte der Kinder und Jugendlichen (vgl. Klepp 2017: 59ff.).

Die Bedeutung von Beziehungen zu Gleichaltrigen ist wichtig für die Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen und sie beeinflussen diese maßgeblich. In stationären Hilfen leben Kinder und Jugendliche zusammen mit anderen, ohne dass diese ein Mitspracherecht haben, wer in die Gruppe einzieht. Zumeist herrscht in den Einrichtungen eine hohe Fluktuation an Bewohner:innen und Mitarbeiter:innen. Dadurch leben die Kinder und Jugendlichen in einem unbeständigem sozialen Umfeld, mit stetigen Beziehungsabbrüchen und der Aufnahme neuer Beziehungen. Im Zusammenhang mit Neuzugängen in der Gruppe wird angemerkt, dass bei den bürokratischen Vorgängen der Aufnahme eine fehlende Transparenz und ein Gefühl der Machtlosigkeit gegenüber der stationären Einrichtung herrscht. Die Qualität der Beziehungen zwischen den Kindern, Jugendlichen und Betreuungspersonen bestimmt das Sicherheitsgefühl und Wohlbefinden aller. Gut funktionierende Beziehungen führen dazu, dass die Betreuer:innen mehr Einfluss auf die Kinder und Jugendlichen haben und negativen Gruppendynamiken entgegenwirken können (vgl. Klepp 2017: 62ff.).

Das Recht auf Freizeit wird in den Wohngruppen durch verschiedene Faktoren beeinflusst und gehemmt. Zum Teil führen die Kinder und Jugendlichen ihr Leben in zwei Haushalten, da sie am Wochenende ihr Elternhaus besuchen. Somit sind auch ihre Besitztümer auf zwei Haushalte aufgeteilt. Dies schränkt spontane Freizeitaktivitäten ein. Ein weiterer Faktor sind die Betreuungspersonen, die trotz Wunsch der Kinder und Jugendlichen keine Zeit für gemeinsame Ausflüge haben. Hinzu kommt das Problem der Finanzierung von Ausflügen. Gruppenaktivitäten werden teilweise finanziert, Einzelaktivitäten müssen jedoch vom Taschengeld bezahlt werden. Der Taschengeldsatz wird vom Jugendamt festgelegt und entspricht zumeist nicht den Vorstellungen der Kinder und Jugendlichen. Außerdem gibt es bei der Geldauszahlung einrichtungs-

Kinderschutz und Kinderrechte empirisch erforschen

interne Unstimmigkeiten. Hinzukommende Taschengeldkürzungen sind oftmals eine Konsequenz von Fehlverhalten (vgl. Klepp 2017: 70f.).

Weiterhin ist die Nutzung von Medien in stationären Einrichtungen ein Reibungspunkt. Der Konsum von Medien ist für Kinder und Jugendliche Hauptbestandteil ihrer Freizeitbeschäftigung. In den Einrichtungen ist die Nutzung von Internet, Smartphones, Tablets und Laptops stark reglementiert und die Geräte müssen zeitweise abgegeben werden. Ein Internetzugang und die Nutzung von sozialen Netzwerken ist für die Kinder und Jugendlichen von hoher Bedeutung. Ihr Bedürfnis nach z.B. Kommunikation und sozialer Teilhabe, wird nicht respektiert. Außerdem entfällt durch den mangelnden Zugang zu elektronischen Medien ein großer Teil des Zugangs zu Informationen sowie der Möglichkeit zur Kontaktaufnahme und Inanspruchnahme von Hilfen (vgl. Klepp 2017: 72ff.).

Nach Emanuel zeigt sich das Fehlen von Kinderrechten in der Verfassung als strukturelles Hemmnis für die pädagogische Beziehung von Fachkräften und Kindern. Denn inwieweit Fachkräfte Partizipation ermöglichen, orientiert sich an den Konzepten der Einrichtungen sowie der Grundrichtung der elterlichen Erziehung und nicht an den Rechten der Kinder (vgl. Emanuel 2017: 231).

5.3 Sample und Forschungsmethodik

Innerhalb der zweijährigen Untersuchung der EQK wurde eine Beteiligungswerkstatt mit Kindern und Eltern zu ihren Erfahrungen mit der Kinder- und Jugendhilfe durchgeführt. Ackermann und Robin empfehlen in ihrem Ergebnisbericht über die Werkstatt, für Untersuchungen mit jüngeren Kindern im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe, ein Untersuchungsdesign zu wählen, welches sich näher am Alltagsleben der Kinder orientiert. Des Weiteren sollte die Forschung im gewohnten Umfeld der Kinder stattfinden und den Fokus auf ihre Erfahrungen legen. Zudem empfehlen sie, den Altersunterschied innerhalb der Co-Forschenden stark zu begrenzen (vgl. Ackermann/Rubin 2018: 19). Das folgende Forschungssetting orientiert sich an diesen Empfehlungen.

In der explorativ und hypothesengenerierend angelegten Studie geht es darum, die Erfahrungen, Wahrnehmungen, Einstellungen und Bewertungen von Kindern in Bezug auf das Erleben ihrer Rechte und ihres Schutzes in den stationären HzE zu rekonstruieren. Um die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Kinder zu erforschen, werden Erhebungsmethoden der qualitativen Forschung benötigt. Das forschungs-

Kinderschutz und Kinderrechte empirisch erforschen

methodische Vorgehen orientiert sich an einer zirkulären Strategie und entwickelt sich somit, bedingt durch die Reaktionen der Kinder auf die jeweiligen Methoden sowie die Reflexion der Forschungserfahrungen, im Forschungsverlauf stets weiter (vgl. Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2018: 195). Die Zielgruppe sind zehn- bis zwölfjährige Kinder im Untersuchungsfeld der HzE in Hamburg nach § 34 Heimerziehung und sonstige betreute Wohnformen SGB VIII. Dazu zählen Wohnformen wie Wohngruppen, Kinderdörfer, heilpädagogische Heime, Kinderhäuser und familienähnliche Gruppen.

Der Zugang zum Feld soll durch Gatekeeper:innen erfolgen. Sie helfen dabei potentielle Forschungsteilnehmer:innen zu identifizieren und Kriterien für dessen Auswahl zu erarbeiten. Eine Auswahl der Einrichtungen nach § 34 SGB VIII steht noch aus. Dabei kann innerhalb eines Trägers oder trägerübergreifend nach interessierten Einrichtungen gesucht werden. In Bezug auf die Auswahl der Kinder wurde lediglich das Alter von zehn bis zwölf Jahre als Kriterium festgelegt, da diese Altersgruppe in der Forschung bisher wenig Berücksichtigung findet. Zudem besitzt die Zielgruppe, die für die angestrebte Forschungsmethodik benötigten, interaktiven, verbalen und kognitiven Fähigkeiten. Grundsätzlich können alle Kinder teilnehmen, die selbst an den Erhebungen teilnehmen wollen und deren Erziehungsberechtigten ihr Einverständnis dazu geben (vgl. Nentwig-Gesemann/Walther/Thedinga 2018: 195).

Als Forschungsmethodik wird eine Methodentriangulation aus teilnehmenden Beobachtungen und Befragungen vorgeschlagen. Zunächst kann mithilfe von teilnehmenden Beobachtungen der Alltag der Kinder in den sozialpädagogischen Einrichtungen untersucht werden. Da sich diese Methode im Feldaufenthalt entfaltet, muss die Haltung der Forscher:innen offen sein. Durch die Beobachtungen erlangen die Forscher:innen einen Zugang zu den Lebenswelten der Kinder und finden heraus, welche Themenschwerpunkte sie für die anschließenden Forschungsschritte setzen können (vgl. Krüger 2006: 110; Grunert 2020: 11). Die Beobachtungsprotokolle der teilnehmenden Beobachtungen können mit der Grounded Theory ausgewertet werden. Ein weiterer forschungsmethodischer Schritt kann die Befragung der Kinder sein, in denen die herausgearbeiteten Kategorien und Themen der durchgeführten Beobachtungen vertieft werden. Alle Befragungen müssen in dem gewohnten Umfeld der Kinder und in einem geschützten Raum stattfinden. Ein vertrauensvolles Setting ist für die Kinder besonders wichtig.

Da das Thema Kinderschutz ein sensibles sowie privates Thema ist und traumatische Erlebnisse hervorrufen kann, sind Einzelinterviews im Vergleich zu Gruppendiskussionen eine passendere Erhebungsmethode für diesen Untersuchungsgegenstand. Wenn der Fokus eher auf den Kinderrechten liegt, sind auch Gruppendiskussionen eine geeignete Erhebungsmethode. In den Erhebungen werden die Kinder nicht explizit nach Gewalterfahrungen gefragt, sodass die Befragungen vermutlich keine unmittelbaren Belastungen für die teilnehmenden Kinder zur Folge haben. Um mögliche Hilfebedarfe aufzufangen, müssen die Kinder über Hilfsangebote informiert werden. Dafür ist beispielsweise eine Kooperation mit dem Verein „Nummer gegen Kummer e.V.“ möglich oder die Zusammenarbeit mit Fachberatungsstellen für Kinder mit Gewalterfahrungen in Hamburg, wie „Dolle Deerns e.V.“, „Kinderschutzzentrum Hamburg“ und „basis-praevent“ (vgl. Allroggen et al. 2017c: 37f.).

Für die Einzelinterviews ist das episodische Interview nach Flick empfehlenswert. Diese Interviewform kombiniert Erzählungen der befragten Person mit zielgerichteten Nachfragen anhand eines Leitfadens durch die interviewende Person (vgl. Vogl 2015: 56). Im Fokus steht die Forschungsfrage, wie die Kinder Rechte und Schutz in den stationären Erziehungshilfen erleben. Die narrative Interviewform ermöglicht den Kindern den Erzählverlauf und die Strukturierung des Interviews zu bestimmen. Da das narrative Erzählen von größeren Zeitspannen und das biografische Erinnern hohe Anforderungen an die Kompetenzen der Kinder stellen, ist die Kombination mit Fragen anhand eines Leitfadens förderlich. Je nach Interviewsituation können vertiefende Zusatzfragen, Erörterungsfragen und Verständnisfragen gestellt sowie individuelle Schwerpunkte gesetzt werden. Durch die Teilstandardisierung der Interviews ist die Chance des Vergleichs und die Analyse von gruppenspezifischen Unterschieden in Bezug auf Erfahrungs- und Alltagswissen möglich. Das episodische Interview lässt einen offeneren Dialog zu und ähnelt der Alltagskommunikation, wodurch das Gespräch für die Kinder natürlicher wird (vgl. Flick 1995: 128f.; zit. n. Lamnek/Krell 2016: 344). Es sollten Anreize in Form von kommunikationsunterstützenden und -fördernden Hilfsmitteln wie Handpuppen, Bilder, Videos oder Zeichnungen geschaffen werden. Welche Hilfsmittel zum Einsatz kommen, ist im Forscher:innen-Team gemeinsam mit den Gatekeeper:innen in Abhängigkeit von der Zielgruppe zu entscheiden. Dem Anhang ist ein Beispielleitfaden für die Interviews zu entnehmen (siehe Anhang 1), welcher sich bei der Entwicklung an den Prinzipien von Helfferich (2009) nach Kapitel 3.1.1

orientiert. Für die anschließende Auswertung der Interviews ist die Qualitative Inhaltsanalyse in Kombination mit der Narrationsanalyse zu empfehlen.

Für die Gruppendiskussionen sind die im Vorfeld durchgeführten teilnehmenden Beobachtungen bedeutsam, um anhand der Ergebnisse die Gruppenzusammensetzungen zu ermitteln. Mithilfe von Gruppendiskussion lassen sich die kollektiven Orientierungsmuster der Kinder zum Thema Kinderschutz und Kinderrechte erfassen (vgl. Grunert 2020: 9). Es erfolgt ein Einblick in die Alltagswelt der Kinder in den sozialpädagogischen Einrichtungen sowie deren Gruppenprozesse und Meinungen zum Untersuchungsgegenstand. In den Diskussionen liegt der Fokus thematisch auf den Rechten der Kinder innerhalb ihrer Hilfeleistungen. Sie können während der Erhebung selber bestimmen, welche Schwerpunkte sie setzen und diskutieren wollen (vgl. Vogl 2015: 61). Auch bei Gruppendiskussionen mit Kindern sind kommunikationsunterstützende und -fördernde Hilfsmittel sinnvoll. Ein beispielhafter Gesprächsleitfaden für die Gruppendiskussionen ist dem Anhang zu entnehmen (siehe Anhang 2). Die Auswertung von Gruppendiskussionen in der Kindheitsforschung erfolgt nach Heinzl eher kategorial oder sequenziell. Bohnsack plädiert für eine Auswertung mithilfe der Dokumentarischen Methode (vgl. Heinzl 2012c: 106).

Bereits vor oder auch während den Erhebungen können Hilfsmittel genutzt werden, um die Kinder an das Thema heranzuführen. Es existieren diverse Materialien zum Kinderschutz und zu Kinderrechten in kindgerechten Versionen. Für acht- bis zwölfjährige ist das Online-Angebot „Das Kinderministerium“ (online unter: <https://www.kinderministerium.de/>) beispielsweise eine spielerische und digital ansprechende Möglichkeit, sich über verschiedene Kinderrechte und Themen rund um die Familie sowie das BMFSFJ zu informieren. Unicef und das DKHW bieten eine Vielzahl von Broschüren für Kinder zum Thema Kinderschutz und Kinderrechte, die online abrufbar sind. Die Kinder-Website des Deutschen Kinderhilfswerks (online unter: <https://www.kindersache.de/>) bietet ein vielfältiges digitales Angebot für Kinder mit Comics, Nachrichten und Videos. Die Koordinierungsstelle Kinderrechte im Deutschen Kinderhilfswerk, gefördert vom BMFSFJ, hat 2019 eine Broschüre für Kinder und Jugendliche herausgebracht, die in kind- und jugendgerechter Sprache ausgewählte Inhalte des 5. und 6. Staatenberichts der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der vereinten Nationen über die Rechte des Kindes zusammenfasst (vgl. DKHW 2019b). Diese Broschüre ist eine mögliche Informationsquelle für die Kinder, allerdings ist diese

Kinderschutz und Kinderrechte empirisch erforschen

umfangreich und etwas anspruchsvoller. Der Kinderrechtebericht von 2019 bietet den Kindern Fakten und Zahlen zur Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland sowie Anregungen für Forderungen, die sie an die Gesellschaft stellen können (vgl. National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention 2019).

Ein weiterer forschungsmethodischer Schritt kann eine Inhaltsanalyse/Dokumentenanalyse von den Protokollen der Hilfeplangespräche zwischen dem Allgemeinen Sozialen Dienst, den Kindern und ihren Eltern sein. Allerdings kommen bei diesem methodischen Vorgehen die Kinder nicht zu Wort und der Zugang zu den Dokumenten ist zu klären. Es wäre lediglich ein ergänzender methodischer Schritt innerhalb des Forschungsprojektes.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass der Gesamtkontext durch finanzielle, personelle und zeitliche Ressourcen bestimmt wird (vgl. Vogl 2015: 85). Zum jetzigen Zeitpunkt sind diese Faktoren noch unbekannt, aber maßgeblich für das Forschungsvorhaben und den Verlauf der Studie. Dementsprechend sind die entwickelten Konzeptideen in dieser Arbeit in Abhängigkeit von den Ressourcen zu betrachten sowie weiterzuentwickeln. Im Laufe der Studie wird sich zeigen, welche Erhebungsmethoden geeignet sind, um den Untersuchungsgegenstand zu analysieren.

6 Fazit und Ausblick

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit ist die Entwicklung eines qualitativen Forschungssettings für das Forschungs- und Transferprojekt „Kinderschutz und Kinderrechte in der Kinder- und Jugendhilfe in Hamburg umsetzen“ der HAW Hamburg. Dazu wurde zunächst das Forschungsfeld der Kindheitsforschung, das gesellschaftliche Bild von Kindheit und der methodische Zugang zu kindlichen Lebenswelten betrachtet. Das Bild von Kindern hat sich im Zuge der neuen Kindheitsforschung verändert. Kinder gelten als (Ko-)Konstrukteure ihrer Lebenswelt und gestalten diese aktiv mit. Sie sind Expert:innen für ihre subjektiven Eindrücke, Bedürfnisse und Gedanken. Die methodische Herausforderung in der Sozialforschung mit Kindern besteht darin, den Kindern eine Stimme zu geben und dieser Gehör zu verschaffen. Die Frage nach dem methodischen Zugang zu kindlichen Lebenswelten wird in der Literatur unterschiedlich beantwortet. Für eine valide Forschung mit Kindern zeigt sich, dass mit Berücksichtigung der altersspezifischen Kompetenzentwicklung bereits vorhandene Forschungsmethoden angepasst oder neue Methoden entwickelt werden müssen. Für jede spezifische Forschungsfrage, Methode und Technik muss individuell entschieden werden, denn es gibt keine allgemeingültigen Regeln für die Anwendbarkeit der unterschiedlichen Methoden. Prinzipiell steht für die Erhebungen der Sichtweisen von Kindern das gesamte sozialwissenschaftliche Methodenrepertoire zur Verfügung. Die Fragestellung einer Untersuchung, die Datenerhebung und die Auswertung ist stets an den Fähigkeiten der Kinder auszurichten, denn verbale, interaktive und kognitive Fähigkeiten der Kinder determinieren Erkenntnismöglichkeiten, Anwendbarkeit, Angemessenheit und Ausgestaltungsmöglichkeiten der Forschung. Fähigkeiten von Kindern müssen immer in Abhängigkeit von dem Kontext der Erhebung betrachtet werden. Zudem variieren sie innerhalb einer Altersstufe, beeinflusst durch Charakter sowie sozialen und sozio-ökonomischen Hintergrund.

Im nächsten Schritt wurden die Methoden der qualitativen Kindheitsforschung erörtert. Seit den 2000ern gilt die Methodenentwicklung der Kindheitsforschung als besonders experimentierfreudig und innovativ. Die Kindheitsforschung weist eine Vielzahl an Veröffentlichungen und systematischen Reflexionen entwickelter Methoden auf. Es wird nach den Untersuchungsdesigns Befragungen, Beobachtungen und Inhaltsanalysen unterschieden, wobei die Erhebungsmethode der Befragungen am meisten genutzt wird. Außerdem ist seit ein paar Jahren ein Trend der Triangulation von verschiedenen

Fazit und Ausblick

Datenbereichen und methodischen Vorgehensweisen zu verzeichnen. In der Forschung mit Kindern hat es sich als hilfreich herausgestellt, kommunikationsunterstützende und -anregende Hilfsmittel zu nutzen, um die Erhebungssituationen lebendiger zu gestalten und die Kommunikation der Kinder zu fördern.

Zu der Planung, Durchführung und Auswertung von qualitativer Kindheitsforschung lässt sich zusammenfassend sagen, dass diese einer zirkulären Strategie folgen. Bei der Forschung mit Kindern stellen sich ethische Fragen, allerdings existieren dazu wenig Hinweise in bestehenden Ethik-Kodizes. Voraussetzung für die Teilnahme von Kindern an Studien ist die Einwilligung der Erziehungsberechtigten. Ebenso ist die Einwilligung von den Kindern einzuholen, da sie als eigenständige Akteur:innen ihrer Lebenswelt gesehen werden. Gerade bei der vulnerablen Gruppe Kinder sowie dem Forschungsgegenstand Kinderschutz und Kinderrechte, ist zu reflektieren, welche Gefährdungen für die Forschungsteilnehmer:innen, z.B. hinsichtlich einer (Re-)Traumatisierung im Forschungsprozess, bestehen und welche Maßnahmen getroffen werden können, um Risiken und Belastungen zu minimieren. Der Zugang zum Feld kann auf unterschiedlichen Wegen erfolgen. Insbesondere bei der Forschung mit Kinder sind Gatekeeper:innen hilfreich. Nach der Auswahl der Teilnehmer:innen ist ein Treffen vor den Erhebungen ratsam, damit die Kinder die Forscher:innen und die technischen Geräte für die Aufnahmen kennenlernen. Für die Erhebungen ist die Wahl und Gestaltung des räumlichen Forschungskontextes entscheidend, da sie Einfluss auf die Ergebnisse haben. Ein Vertrauensverhältnis zwischen Kind und Forscher:in ist für eine erfolgreiche Forschung von besonderer Bedeutung. Die Forscher:innen müssen sich für eine erfolgreiche Kommunikation auf die Kinder einlassen. Hier spielt Sprache eine wichtige Rolle. Erst durch die systematische Analyse der erhobenen Daten werden Zusammenhänge sichtbar und es entstehen weiterführende sowie generalisierbare Erkenntnisse. Aktuell existiert ein breites Spektrum an Auswertungsmethoden, welche sich in den zu bearbeitenden Datenmaterialien und ihren forschungspraktischen Vorgehensweisen unterscheiden.

Die gesetzlichen Regelungen zu den Kinderrechten und dem Schutz des Kindeswohls sind vielfältig. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder nicht selbst die Inhaber:innen von Rechtsansprüchen auf Hilfen zur Erziehung sind, sondern die Eltern oder andere Personensorgeberechtigten. Die Praxis zeigt, dass in der Lebenswelt der Kinder in stationären Wohnformen die Kinderrechte zu wenig berücksichtigt werden. Die Rechte von Kindern sind unlösbar verbunden mit dem Schutz des Kindeswohls.

Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, dass der Handlungsbedarf in Deutschland und besonders in Hamburg in Bezug auf die Stärkung der Kinderrechte und die Verbesserung des Kindeswohls auf zivilgesellschaftlicher, rechtlicher, politischer und fachlicher Ebene groß ist. Auf Basis der theoretischen Grundlagen der qualitativen Kindheitsforschung sowie des Kinderschutzes und der Kinderrechte ist das Konzept entstanden, wie ein qualitatives Forschungssetting mit Kindern zum Thema Kinderschutz und Kinderrechte in den Hamburger Hilfen zur Erziehung nach § 34 SGB VIII gestaltet werden kann. Kinderschutz und Kinderrechte in stationären Unterbringungen aus der Perspektive der Kinder zu untersuchen, bietet viele Möglichkeiten. Während der Fortführung des Praxis- und Transferprojektes der HAW Hamburg wird sich zeigen, inwiefern die Konzeptideen realisierbar sind und weiterentwickelt werden müssen. Die Kindheitsforschung offenbart, wie wichtig Kinder als Forschungsteilnehmer:innen sind. Aufgabe der Sozialen Arbeit ist, die Sicht der betroffenen Kinder in den stationären Hilfen, wo sie Handlungsbedarf zur Veränderung sehen, zu erforschen. Sie muss ihre Verantwortung wahrnehmen, die Rechte und das Wohl der Kinder zu sichern und dabei die Kinder als Adressat:innen zu Wort kommen zu lassen. Die Herausforderung nach der Durchführung der Erhebungen mit den Kindern ist, die Wünsche und Vorstellungen der Kinder in einen Diskurs über Qualitätsentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe einzuspeisen und umzusetzen.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Timo/Robin, Pierrine (2018): Die Perspektive von Kindern und Eltern in der Kinder- und Jugendhilfe: Zwischen Entmutigung und Wieder-Erstarken. Bericht über die Ergebnisse der Beteiligungswerkstatt für die Hamburger Enquete-Kommission „Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken“. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17452/pdf/Ackermann_Robin_2018_Zwischen_Entmutigung_und_Wieder-Erstarken.pdf (Zugriff: 22.09.2021).

Allroggen, Marc et al. (2017a): Einleitung: Schutzkonzepte zur Verbesserung des Kinderschutzes in Organisationen. In: Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Fegert, Jörg (Hg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 10-13.

Allroggen, Marc et al. (2017b): Ergebnisse der Online- und Fragebogenbefragung. In: Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Fegert, Jörg (Hg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 41-57.

Allroggen, Marc et al. (2017c): Methoden und Vorgehen im Forschungsprojekt. In: Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Fegert, Jörg (Hg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 34-40.

Bamler, Vera/Werner, Jillian/Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Bendig, Rebekka (2018): Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte. Globales Lernen in Kooperation von Schule, Zivilgesellschaft und Jugendarbeit. Wiesbaden: Springer VS. Online unter: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-658-22842-2> (Zugriff: 21.08.2021).

Bernard, Harvey R. (2000): Social research methods: Qualitative and quantitative approaches. Thousand Oaks: Sage.

Biesel, Kay et al. (2019): Deutschland schützt seine Kinder! Eine Streitschrift zum Kinderschutz. Bielefeld: transcript Verlag.

Biesel, Kay/Urban-Stahl, Ulrike (2018): Lehrbuch Kinderschutz. 1. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Breidenstein, Georg et al. (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2021): Gesetz zur Stärkung von Kindern und Jugendlichen (Kinder- und Jugendstärkungsgesetz - KJSG). Online unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/neues-kinder-und-jugendstaerkungsgesetz-162860> (Zugriff: 13.09.2021).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e91470-0ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> (Zugriff: 16.09.2021).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2019): Fünfter und Sechster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. 1. Aufl. Berlin.

Bundesregierung (2018): Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 19. Legislaturperiode. Online unter: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/656734/8-47984/5b8bc23590d4cb2892b31c987ad672b7/2018-03-14-koalitionsvertrag-data.pdf> (Zugriff: 02.09.2021).

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2018): Drucksache 21/16000: Bericht der Enquete-Kommission „Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken: Überprüfung, Weiterentwicklung, Umsetzung und Einhaltung gesetzlicher Grundlagen, fachlicher Standards und Regeln in der Kinder- und Jugendhilfe – Verbesserung der Interaktion der verschiedenen Systeme und Akteurinnen und Akteure“. Hamburg: o.V. Online unter: https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/65251/bericht_der_enquete_kommission_kinderschutz_und_kinderrechte_weiter_staerken_ueberpruefung_weiterentwicklung_umsetzung_und_einhaltung_gesetzlicher_gru.pdf (Zugriff: 22.08.2021).

Delfos, Martine F. (2015): >>Sag mir mal ...<<. Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre). 10. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Denzin, Norman (1978): The research act. A theoretical introduction to sociological Methods. New York: McGraw-Hill.

Deutsches Kinderhilfswerk (2021a): Kinderrechte ins Grundgesetz: Scheitern des Vorhabens herber Dämpfer für Kinder, Jugendliche und Familien. Online unter: <https://www.dkhw.de/presse/schlagzeilen-archiv/schlagzeilen-details/kinderrechte-ins-grundgesetz-scheitern-des-vorhabens-herber-daempfer-fuer-kinder-jugendliche-und-fam/> (Zugriff: 21.08.2021).

Deutsches Kinderhilfswerk (2021b): Die Kinderrechte in Deutschland. Online unter: <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/die-kinderrechte-in-deutschland/> (Zugriff: 23.08.2021).

Deutsches Kinderhilfswerk (2019a): Kinderrechte-Index. Die Umsetzung von Kinderrechten in den deutschen Bundesländern – eine Bestandsanalyse 2019. Online unter: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.25_Kinderrechte-Index_alle-Dokumente/Kinderrechte-Index_2019_WEB.pdf (Zugriff: 13.09.2021).

Deutsches Kinderhilfswerk (2019b): Die Rechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ein Bericht an die Vereinten Nationen. Für Kinder und Jugendliche. Online unter: <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/135052/159e71750255c149998f702-a416f3b51/staatenbericht-kindgerechte-fassung-data.pdf> (Zugriff: 27.08.2021).

Deutsche Gesellschaft für Soziale Arbeit e.V. (2020): Forschungsethische Prinzipien und wissenschaftliche Standards für Forschung der Sozialen Arbeit. Forschungsethikkodex der DGSA. Online unter: https://www.dgsa.de/fileadmin/Dokumente/Service/Forschungsethikkodex_DGSA.pdf (Zugriff: 07.08.2021).

Dockett, Sue/Einarsdottir, Johanna/Perry, Bob (2009): Researching children: Ethical tensions. In: Journal of Early Childhood Research, 7 (3), 283-298. Online unter: https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/52419_researching_with_children__ethical_tensions.pdf (Zugriff: 15.08.2021).

Emanuel, Markus (2017): Sachwalterproblematik und Partizipation in der Heimerziehung vor dem Hintergrund der Debatte über Kinderrechte und Kinderpolitik. In: Maier-Höfer, Claudia (Hg.): Kinderrechte und Kinderpolitik. Fragestellungen der Angewandten Kindheitswissenschaften. Wiesbaden: Springer VS, 207-240. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-13801-1.pdf> (Zugriff: 21.08.2021).

Fegert, Jörg/Schröer, Wolfgang/Wolff, Mechthild (2017): Persönliche Rechte von Kindern und Jugendlichen. Schutzkonzepte als organisationale Herausforderungen. In: Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang/Fegert, Jörg (Hg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendung. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Flick, Uwe (1995): Psychologie des technisierten Alltags. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 1. Aufl. Weinheim/München: Juventa, 371-395.

Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 80-103.

Fuhs, Burkhard (2013): Digitale Fotografie und qualitative Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hg.) (2013): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 621-635.

Fuhs, Burkhard (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 1. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag, 87-104.

Greubel, Stefanie (2019): Der Blick auf das Kind. Aufwachsen zwischen Schutz, Risiko und Selbstbestimmung. In: Greubel, Stefanie/Schieren, Jost (Hg.): Kinder, Kinder! Perspektiven auf kindliche Entwicklung, Förderung und pädagogische Haltung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 12-32.

Grunert, Cathleen (2020): Qualitative Forschungsmethoden in der Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 1-41. Online unter: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-24801-7_12-1.pdf (Zugriff: 28.07.2021).

Grunert, Cathleen (2010): Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 245-272.

Grunert, Cathleen (2002): Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 225-248.

Güthoff, Friedhelm (2001): Kinder reden mit – oder nicht? In: Güthoff, Friedhelm/Sünker, Heinz (Hg.): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster: Votum Verlag, 188-190.

Heinzel, Friederike (2012a): Einleitung. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 22-35.

Heinzel, Friederike (2012b): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 22-35.

Heinzel, Friederike (2012c): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 104-115.

Heinzel, Friederike (2000): Einleitung. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 1. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag.

Helfferich, Cornelia (2009): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Höynck, Theresia/Hurler, Sandrina (2020): Kindheit, Jugend und Recht. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 1-20. Online unter: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-24801-7_43-1 (Zugriff: 06.09.2021).

Klepp, Nele (2017): Stationäre Hilfen aus der Sicht von Jugendlichen. In: Wolff, Mechtild/Schröer, Wolfgang/Fegert, Jörg (Hg.): Schutzkonzepte in Theorie und Praxis. Ein beteiligungsorientiertes Werkbuch. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 58-75.

Korczak, Janusz (1978): Von Kindern und anderen Vorbildern. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Krappmann, Lothar (1991): Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, 355-376.

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2006 (1), 91-115. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2009/987/pdf/Krueger_Forschungsmethoden_in_Diskurs_2006_1_D.pdf (Zugriff: 16.08.2021).

Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hg.) (2020): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online unter: <https://link.springer.com/referencework/10.1007%2F978-3-658-24801-7> (Zugriff: 09.08.2021).

Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.) (2010): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hg.) (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 1. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.

Kubisch, Susanne/Lampert, Claudia (2000): Die Verwendung qualitativer Erhebungsmethoden in der Kinderfernsehforschung. In: TV Diskurs, 4 (12), 68-71. Online unter: https://tvdiskurs.de/data/hefte/ausgabe/12/kubischlampert_tvd12.pdf (Zugriff: 02.08.2021).

Langmeyer, Alexandra et al. (2020): Kind sein in Zeiten von Corona. Ergebnisbericht zur Situation von Kindern während des Lockdowns im Frühjahr 2020. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/Ergebnisbericht_Kindsein_Corona_2020.pdf (Zugriff: 16.09.2021).

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Liebel, Manfred (2021): Kinderrechtsforschung auf der Suche nach einem eigenen Profil. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2021 (2), 223-239. Online unter: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i2.07> (Zugriff: 12.07.2021).

Lipski, Jens (2000): Zur Verlässlichkeit der Angaben von Kindern bei standardisierten Befragungen. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 1. Aufl. Weinheim/München: Juventa Verlag, 77-86.

Morrow, Virginia/Richards, Martin (1996): The ethics of social research with children: An overview. In: Children & Society, 10, 90-105.

National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention (2019): Der Zweite Kinderrechtebericht. Kinder und Jugendliche bewerten die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2019. Online unter: <https://www.kinderrechtebericht.de/fileadmin/media/krr/downloads/Kinderrechtebericht.pdf> (Zugriff: 26.08.2021).

Nentwig-Gesemann, Iris/Walther, Bastian/Thedinga, Minste (2018): Kinder als Expert_innen in eigener Sache. Forschungsmethodische und forschungsethische Herausforderungen einer explorativ-rekonstruktiven Studie zu Kita-Qualität aus der Perspektive von Kindern. In: Bloch, Bianca et al. (Hg.): Kinder und Kindheiten. Frühpädagogische Perspektiven. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 192-208.

Nentwig-Gesemann, Iris/Gerstenberg, Frauke (2014): Gruppeninterviews. In: Tillmann, Angela/Fleischer, Sandra/Hugger, Kai-Uwe: Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, 273-285. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-18997-0.pdf> (Zugriff: 04.08.2021).

Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussionen mit Kindern: die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3 (1), 41-63. Online unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-279923> (Zugriff: 16.08.2021).

Oswald, Hans (2012): Geleitwort zur ersten Auflage. In: Heinzel, Friederike (Hg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 13-20.

Pluto, Liane (2021): Institutionelle Beteiligungsmöglichkeiten für junge Menschen in der Heimerziehung in Deutschland: Ein quantitativer Blick auf die vergangenen 20 Jahre aus der Sicht von Einrichtungen. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2021 (2), 161-175. Online unter: <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i2.03> (Zugriff: 12.07.2021).

Poscheschnik, Gerald (2020): Qualitative Auswertungsmethoden. In: Hug, Theo/Poscheschnik/Gerald (Hg.): Empirisch forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. 3. Aufl. München: UVK Verlag in Zusammenarbeit mit Stuttgart: UTB.

Przyborski, Aglaja/ Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Aufl. Oldenbourg Verlag: München.

Punch, Samantha (2002): Research with children: the same or different from research with adults? In: Childhood, 9 (3), 321-341. Online unter: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0907568202009003005> (Zugriff: 16.08.2021).

Raitelhuber, Eberhard (2008): Von Akteuren und agency – eine sozialtheoretische Einordnung der structure/agency-Debatte. In: Homfeldt, Hans Günther/Schröer, Wolfgang/Schweppel, Cornelia (Hg.): Vom Adressaten zum Akteur. Soziale Arbeit und Agency. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 17-45.

Reinders, Heinz (2012): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden. 2. Aufl. München: Oldenbourg Verlag.

Schaffer, Hanne (2014): Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Schmahl, Stefanie (2020): Kinderrechte im internationalen Recht in Geschichte und Gegenwart. In: Richter, Ingo/Krappmann, Lothar/Wapler, Friederike (Hg.): Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Baden-Baden: Nomos, 55-68.

Schrappner, Christian (2019): Kinderschutz durch Kinderrechte stärken! Die Hamburger Enquete-Kommission zum Kinderschutz und ihr Bericht. In: Dialog Erziehungshilfe, 2019 (2), 29-32.

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2021): Bevölkerung in Hamburg am 31.12.2021. Auszählung aus dem Melderegister. Online unter: https://www.statistik-nord.de/fileadmin/Dokumente/Statistische_Berichte/bevoelkerung/A_I_S_1_j_H/A_I_S1_j20.pdf (Zugriff: 31.08.2021).

Statistisches Bundesamt (2020a): Ausgaben für Kinder- und Jugendhilfe von 2009 bis 2019 verdoppelt. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/12/PD20_504_225.html (Zugriff: 13.09.2021).

Statistisches Bundesamt (2020b): Hilfen zur Erziehung, einschließlich Hilfen für junge Volljährige in Deutschland nach Art der Hilfe. Online unter: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Jugendarbeit/Tabellen/hilfen-erziehung-jungevolljaehrige.html> (Zugriff: 13.09.2021).

Sünker, Heinz/Swiderek, Thomas (2020): Kinder, Politik und Kinderpolitik. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen/Ludwig, Katja (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 1-20. Online unter: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-3-658-24801-7_41-1 (Zugriff: 28.07.2021).

Swiderek, Thomas (2001): Partizipation von Kindern – ein Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft? In: Güthoff, Friedhelm/Sünker, Heinz (Hg.): Handbuch Kinderrechte. Partizipation, Kinderpolitik, Kinderkultur. Münster: Votum Verlag, 114-139.

Unicef (1989): Konvention über die Rechte des Kindes. Online unter: <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf> (Zugriff: 26.08.2021).

Vogl, Susanne (2015): Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Vogl, Susanne (2012): Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadeninterviews mit Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Online unter: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-94308-4.pdf> (Zugriff: 04.08.2021).

Vogl, Susanne (2005): Gruppendiskussionen mit Kindern: methodische und methodologische Besonderheiten. In: ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, 57, 28-60. Online unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/19846/ssoar-zarchiv-2005-57-vogl-gruppendiskussionen_mit_kindern.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-zarchiv-2005-57-vogl-gruppendiskussionen_mit_kindern.pdf (Zugriff: 04.08.2021).

Weber, Jack (2006): Modernisierung öffentlicher Steuerung der Jugendhilfe. 1. Aufl. Idstein: Schulz-Kirchner.

World Health Organization (WHO) (2013): European report on preventing child maltreatment. Online unter: https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/217018/European-Report-on-Preventing-Child-Maltreatment.pdf (Zugriff: 03.09.2021).

Wiesner, Reinhard (2020): Recht der Kinder- und Jugendhilfe. In: Richter, Ingo/Krappmann, Lothar/Wapler, Friederike (Hg.): Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Baden-Baden: Nomos, 153-198.

Witt, Harald (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 2 (1), o.S. Online unter: <https://doi.org/10.17169/fqs-2.1.969> (Zugriff: 10.08.2021).

Zaiane, Linda/Schiller, Sebastian (2020): Beteiligung in Gerichts- und Verwaltungsverfahren. In: Richter, Ingo/Krappmann, Lothar/Wapler, Friederike (Hg.): Kinderrechte. Handbuch des deutschen und internationalen Kinder- und Jugendrechts. Baden-Baden: Nomos, 473-512.

Zill, Nicholas (2001): Advantages and limitations of using children and adolescents as survey respondents. In: Cynamon, Marcie/Kulka, Richard (Eds.): Seventh Conference on Health Survey Research Methods. Hyattsville: s.n., 47-50. Online unter: https://www.cdc.gov/nchs/data/hsrhc/hsrhc_7th_proceedings_1999.pdf (Zugriff: 02.08.2021).

Anhang

Anhang 1: Leitfaden für die Einzelinterviews I

Anhang 2: Gesprächsleitfaden für die Gruppendiskussionen III

Anhang 1: Leitfaden für die Einzelinterviews

Einzelinterviews zu dem Thema „Kinderschutz und Kinderrechte in den stationären Hilfen aus der Sicht von Kindern“

„Hallo ... (Name). Ich bin ... (Name). Wir kennen uns ja bereits. Heute möchte ich mit dir über Kinderschutz und Kinderrechte sprechen. Ich interessiere mich für deinen Weg in die (Wohn-)Gruppe und dein Leben dort. Fangen wir an mit der ersten Frage...“

Leitfrage 1: Wie war der Übergang von deiner Familie zu der (Wohn-)Gruppe?

Nachfragen:

- Wie bist du in die Gruppe gekommen?
- Hattest du die Möglichkeit bei der Hilfeleistung mitzuentcheiden?
- Kannst du mir das Angebot der Einrichtung genauer beschreiben?
- Wie ist es dort momentan für dich?
- Wie ist die Zusammenarbeit zwischen der Betreuer:innen und deinen Eltern?

Leitfrage 2: Welche Rechte hast du in der Gruppe?

Nachfragen:

- Wurdest du über deine persönlichen Rechte in der Wohngruppe aufgeklärt?
- Wo fühlst du dich berücksichtigt? Wo nicht?
- Wurdest du schonmal in deinen Rechten verletzt?
- Wie sollen deine Rechte umgesetzt werden?

Leitfrage 3: Welche Regeln gibt es in eurer Gruppe?

Nachfragen:

- Wie stehst du zu diesen Regeln?
- Was gefällt dir dort? Was nicht?
- Welche Veränderung wünschst du dir?
- Was brauchst du dafür?

Leitfrage 4: Wie sicher fühlst du dich in der Gruppe?

Nachfragen:

- Wie ist deine Beziehung zu den Betreuer:innen?
- Wie erlebst du deine anderen Mitbewohner:innen?
- Gibt es Ansprechpartner:innen, denen du vertraust?
- Welche Schutzmaßnahmen gibt es?

Abschlussfrage: Haben wir etwas vergessen, worüber du gerne noch reden möchtest?

Checkliste:

- Hilfeprozess, Hilfeplanung
- Wahl der Leistung
- Hilfeangebot
- Hilfeplangespräche
- Zusammenarbeit mit den Eltern
- Probleme, positive Erfahrungen
- Rechte in der Gruppe
- Regeln in der Gruppe
- Sicherheit in der Gruppe
- Kommunikation mit Mitbewohner:innen und Betreuer:innen
- Beziehung zu den Mitbewohner:innen und Betreuer:innen
- Veränderungswünsche

Aufrechterhaltungs- und Steuerungsfragen:

- Wie war das genau?
- Kannst du mir dazu mehr erzählen?
- Hast du ein Beispiel dafür?
- Wie ist das so, wenn...?
- Wie fühlst du dich, wenn...?
- Was ist dann passiert?
- Habe ich richtig verstanden, dass...?
- Wie ist das genau?
- Du hast vorhin gesagt... Kannst du das näher beschreiben?
- Was ist dir daran besonders wichtig?
- Wie findest du das?
- Was findest du besonders gut/hilfreich?
- Was hat dir gefehlt?
- Was wünschst du dir?

Anhang 2: Gesprächsleitfaden für die Gruppendiskussionen

Gruppendiskussionen zu dem Thema „Kinderschutz und Kinderrechte in den stationären Hilfen aus der Sicht von Kindern“

Begrüßung (Vorstellung Moderation, Untersuchungsgegenstand erläutern, Hinweis zur Aufzeichnung, Vertraulichkeit und Anonymität)

Vorstellungsrunde der Teilnehmer:innen

Gesprächsregeln festlegen (Es gibt keine richtige und falsche Meinung.)

Warming-up, Einführung in das Thema, Impuls

Mögliche Gesprächsthemen:

- Beteiligung
- Schutz
- Förderung, Bildung
- Eingewöhnung
- Betreuungspersonen
- Konflikte
- Gruppendynamik
- Information und freie Meinungsäußerung
- Interessenvertretung
- Eigentum
- Freizeitgestaltung
- Nutzung von Handy, Fernseher, Computer und Internet
- Taschengeld
- Besuchsregelungen
- Glaubens- und Bekenntnisfreiheit

Mögliche Fragen:

- Welche Rechte kennt ihr?
- Wie und wobei werdet ihr in der Gruppe beteiligt?
- Wie wird mit Beschwerden in der Gruppe umgegangen?
- Wie sind die Beziehungen zwischen den Kindern und den Betreuer:innen?
- Wie wird mit Konflikten umgegangen?
- Was für Besuchsregelungen habt ihr?
- Was gefällt euch in der Einrichtung und was nicht?
- Was für Veränderungswünsche habt ihr?

Abschluss, Ausblick

Dank, Verabschiedung

Eidesstattliche Erklärung

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift