

Stefan Thomas | Joseph Rothmaler |
Frauke Hildebrandt | Rebecca Budde |
Stephanie Pigorsch (Hrsg.)

Partizipation in der Bildungsforschung

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Stefan Thomas | Joseph Rothmaler | Frauke Hildebrandt |
Rebecca Budde | Stephanie Pigorsch (Hrsg.)
Partizipation in der Bildungsforschung

Stefan Thomas | Joseph Rothmaler |
Frauke Hildebrandt | Rebecca Budde |
Stephanie Pigorsch (Hrsg.)

Partizipation in der Bildungsforschung

2., überarbeitete Auflage

BELTZ  **JUVENTA**

Das Buch wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-6483-4 Print
ISBN 978-3-7799-5801-7 E-Book (PDF)

2., überarbeitete Auflage 2021

© 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Ulrike Poppel
Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor_innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Partizipation als Gegenstand und Methode der Bildungsforschung Zur Einführung <i>Joseph Rothmaler, Stefan Thomas, Frauke Hildebrandt, Rebecca Budde und Stephanie Pigorsch</i>	7
Partizipation in der Bildungsforschung: Methodologische Fragestellungen und Herausforderungen	15
Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen Ein methodischer Überblick <i>Stefan Thomas</i>	16
Ethische Fragen in der Forschung zu kindlichem Well-being <i>Virginia Morrow und Jo Boyden</i>	67
Zur Anwendung der Menschenrechte auf partizipative Forschung mit Kindern <i>E. Kay M. Tisdall</i>	100
Kinder als Forschende in eigener Sache Eine Herausforderung für die Kindheitsforschung <i>Manfred Liebel</i>	121
Partizipation in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern	139
Children's rights through Janusz Korczak's perspective and their relation to children's social participation <i>Urszula Markowska-Manista und Dominika Zakrzewska-Ołędzka</i>	140
Partizipationsstrukturen und Partizipationserleben zwischen Einklang und Widerspruch Ein Fall-Vergleich von formalisierter Partizipationspraxis im Internat aus der Perspektive von Jugendlichen <i>Katrin Peyerl</i>	158
Das Kinderrecht auf Beteiligung im Krippenalltag umsetzen Theoretische Überlegungen und Qualitätskriterien <i>Frauke Hildebrandt und Bianka Pergande</i>	178

Evaluation und Qualitätsentwicklung frühkindlicher Partizipation in Kindertageseinrichtungen <i>Susanne Rechenbach</i>	197
Von Essensplänen und „Super-Bürgern“ Ein Feldvergleich von Beteiligungspraktiken in Kita und Stadt <i>Stephanie Pigorsch und Joseph Rothmaler</i>	224
Partizipation im Kontext Schule aus der Perspektive verschiedener Akteur*innen	251
Chancenvervielfältigung und das Eröffnen von Perspektivenpfaden Das Potenzial biografischer Arbeit für die gesellschaftliche Partizipation junger Menschen <i>André Epp</i>	252
Elternbeteiligung im Demokratischen Schulentwicklungsprozess <i>Katjuscha von Werthern</i>	273
Ja, wir wollen! Partizipationswünsche von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen an ausgewählten Volksschulen in der Schweiz <i>Daniela Müller-Kuhn</i>	293
Autor*inneninfos	327

Partizipation als Gegenstand und Methode der Bildungsforschung

Zur Einführung

Joseph Rothmaler, Stefan Thomas, Frauke Hildebrandt,
Rebecca Budde und Stephanie Pigorsch

Das Thema Partizipation hat in den letzten Jahren in verschiedenen Bereichen der Bildungsforschung zweifellos an Bedeutung gewonnen. Auf der einen Seite werden in fachlichen und wissenschaftlichen Diskursen Beteiligungsmöglichkeiten und -formen in Bildungsinstitutionen und -prozessen verhandelt (Baraldi/Cockburn 2018; Gürlevik/Hurrelmann/Palentien 2016). Auf der anderen Seite ist mit dem Anwachsen des Interesses an partizipativen Forschungsmethoden auch eine stärkere Beteiligung von Akteur*innen an kollaborativen Forschungsprojekten in pädagogischen und sozialen Bildungskontexten unter Einbezug von Kindern und Jugendlichen zu beobachten (Noffke/Somekh 2009; Sauer/Thomas/Zalewski 2018; Wöhrer et al. 2017).

Mit Partizipation werden zahlreiche Synonyme wie Mitwirkung, Mitbestimmung, Teilhabe und Teilnahme verbunden. Über die Diskursivierung dieser Terminologie entfaltet sich eine Programmatik, die auf eine Aktivierung der Bürger*innen speziell in demokratischen Gesellschaften zielt. Angesichts der zunehmenden Komplexität von Gesellschaften lassen sich Lebenswelt und Funktionsbereiche immer weniger von privilegierten Steuerungszentren aus in einer top-down-Logik gestalten. Vielmehr wird in einer bottom-up-Logik ein Mitnehmen und eine Beteiligung der adressierten Subjekte zentral, die aufgrund kontextueller Erfahrungen in ihren Gesellschaftsbereichen zur Entwicklung von wissens- und bedarfsorientierten Lösungen auf gesellschaftliche Herausforderungen beizutragen haben (Alcántara et al. 2016). Zugleich werden vonseiten der Bürger*innen erweiterte Mitbestimmungsmöglichkeiten in den von ihnen gestalteten Gesellschaftssphären eingefordert (Honneth 2017).

Entsprechend erweist sich Partizipation auch in der Pädagogik als schillernder Begriff, der einerseits auf Selbstbestimmung und Aktivierung zielt. Andererseits bleibt mit Blick auf Anwendungskontexte dieser in sich brüchig, realisiert sich nicht selten als ein wohlmeinendes Mantra, das in der Umsetzung in scheinpartizipativen Beteiligungsformen mündet. Es zeigt sich, dass Partizipa-

tion bis hin zu pseudopartizipativen Praxisformen sehr „unterschiedliche Grade und Formen des Eingebundenseins, der Teilnahme und des Aktivseins“ implizieren kann (Pluto 2018, S. 946). Anstatt dass die Entscheidungs- und Gestaltungsmacht von Institutionen und hierarchisch übergeordneten Subjektpositionen wirklich an die beteiligten Akteur*innen abgegeben werden, wird Partizipation oftmals auf einer diskursiven Rechtfertigungsebene bloß performativ dargeboten (Pigorsch/Rothmaler in diesem Band). Zum Beispiel lässt sich im frühpädagogischen Bereich an dem verbreiteten Begriff der „Bildungsteilhabe“ zeigen, dass selbst identische Begriffe mit höchst disparaten Verständnissen versehen sein können. Aus einer erziehungswissenschaftlich-lerntheoretischen Perspektive ist hiermit die aktive Einbindung von Kindern in ihre Bildungs- und Entwicklungsprozesse gemeint (vgl. Prengel 2016). Jedoch wird in der Bildungspolitik allein schon der Besuch einer Kindertagesstätte (als Bildungsinstitution) zur „Bildungsteilhabe“ (vgl. z. B. Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa 2013 in Bezug auf „Kinder mit Migrationshintergrund“). Dagegen lädt Manfred Liebel zu einem Perspektivwechsel ein: Anstatt eines zögerlichen, halbherzigen Machtabgebens reflektiert er kritisch den kolonialisierenden Umgang mit der Lebensphase Kindheiten und entwickelt Perspektiven dafür, was eine volle Teilhabe an für Kinder relevanten Lebensbereichen bedeuten kann (Liebel 2017). An beiden Beispielen zeigt sich, dass der Partizipationsbegriff verheißungsvoll, vielschichtig und widersprüchlich bleibt. Umso mehr sind eine Versachlichung und Differenzierung notwendig. Je nach Anwendungs- und Forschungskontext muss Partizipation in Bezug auf die verschiedenen Subjektpositionen in den Handlungsfeldern relational ausbuchstabiert und als real gestaltbare Teilhabemöglichkeiten konkretisiert werden.

Für die partizipative Forschung in Bildungskontexten, dem zweiten Thema dieses Bandes, lässt sich ein verstärktes Interesse am Einbezug der Perspektive gerade von jungen Menschen in wissenschaftliche Erkenntnisprozesse konstatieren. Hierbei werden insbesondere Ansprüche der qualitativen Sozialforschung auf eine forschungssensitive Berücksichtigung der Lebenswelt- und Subjektperspektive verwirklicht (Bergold/Thomas 2012) – gerade zur Überbrückung der Differenz zwischen den Sichtweisen und Erfahrungsräumen von erwachsenen Wissenschaftler*innen und Heranwachsenden (Heinzel 2012; Honig 2009). Aus einem epistemologischen Begründungszusammenhang heraus werden die Perspektiven und Interessen der in ihren Lebens- und Handlungskontexten situierten Subjekte zur Geltung gebracht, indem sie an den Erkenntnis- und Wissensgewinnungsprozessen beteiligt werden. Dies bedeutet auch, dass Kinder und Jugendliche an der Entwicklung des Forschungsdesigns und der Umsetzung der Forschungsmethoden mitwirken, weil gerade in qualitativer Sozialforschung die methodische Umsetzung wesentlich für die inhaltli-

che Konkretisierung und Ausgestaltung der Forschungsfrage ist (Wöhrer et al. 2017).

Zugleich findet sich insbesondere im englischsprachigen Diskurs eine starke Bezugnahme auf einen ethischen Begründungszusammenhang, der mit dem Begriff *voice* operiert (z. B. James 2007). Es geht um den Einbezug der Stimme von Kindern und Jugendlichen als authentische Zeugnisse ihrer Sichtweisen, Meinungen und Anschauungen. Prävalent ist hierbei vor allem die Bezugnahme auf die UN-Kinderrechtskonvention und ihr Postulat der Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an den sie betreffenden Entscheidungen als ihr Menschenrecht. In kinderrechtsorientierten Untersuchungen ist deutlich geworden, dass Kinderrechte nur dann von Kindern als wichtig erlebt und angeeignet werden, wenn sie mit ihren eigenen Lebenserfahrungen verbunden werden und sie sich davon eine Verbesserung ihrer Lebenssituation versprechen können – im Englischen hat sich hierfür der Ausdruck *living rights* eingebürgert (Liebel 2012; van Daalen/Hanson/Nieuwenhuys 2017).

Die Konjunktur partizipativer Verfahren speziell in der Kindheits- und Jugendforschung wirft nicht zuletzt die Frage nach altersgerechten Forschungsmethoden und -designs auf. Verschiedene Autor*innen haben in Bezug auf die Ermöglichung einer Forschung sowohl mit jüngeren Kindern als auch mit Kindern mit Beeinträchtigungen darauf verwiesen, dass in den Forschungsdesigns vorwiegend Erhebungs- und Auswertungsmethoden zur Anwendung gelangen, die auf rein verbale Äußerungen der „Kinderstimmen“ abzielen und andere Formen der Bedeutungsgenerierung nicht einbeziehen (siehe den Beitrag von Kay Tisdall in diesem Band).

Die Beiträge des Bandes

Dieser Band geht zurück auf das „Nachwuchs-Symposium: ‚Partizipation‘ in der Bildungsforschung“ (PaBif), das im Rahmenprogramm „Förderung der empirischen Bildungsforschung“ vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wurde. Im Mittelpunkt der im November 2017 durchgeführten Tagung standen Darstellung, Diskussion und Weiterentwicklung von Theorieansätzen und Forschungsarbeiten, die sich mit Partizipationsprozessen in pädagogischen Kontexten einerseits, der Anwendung partizipativer Forschungsmethoden andererseits befasst haben. Die verschiedenen Beiträge des Bandes, der sich in drei Abschnitte gliedert, entfalten das Themenfeld in interdisziplinärer Breite, um vielfältige Antworten auf die Frage nach dem Stellenwert von Partizipation in der Bildungsforschung zu geben, dies sowohl als Gegenstand und Ziel von Bildungsprozessen als auch als Modus partizipativer Forschung und Methodologie.

Die Beiträge des ersten Abschnitts *Partizipation in der Bildungsforschung: Methodologische Fragestellungen und Herausforderungen* beleuchten vor allem Möglichkeiten und Grenzen partizipativer Forschung mit jungen Menschen. *Stefan Thomas* entwickelt – vor dem Hintergrund von Erfahrungen mit einem Peer-Research-Projekt mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten – methodologische Gesichtspunkte für die Gestaltung partizipativer Forschungsprojekte mit Kindern und Jugendlichen. Nach der Klärung grundsätzlicher Ansprüche von Peer-Research werden in einer Forschungsvignette die einzelnen Schritte partizipativer Peer-Forschung in ihrem Anwendungsbezug vorgestellt. Dem schließt sich die Darstellung einer Sammlung an partizipativen Methoden und Forschungsstrategien als ein griffbereiter Werkzeugkasten an, um kollaborativ mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam zu forschen. Im Anschluss zeigen *Virginia Morrow* und *Jo Boyden* anhand des multidimensionalen, komplexen Well-being-Konzepts die Herausforderungen partizipativer Forschung mit Kindern auf, die im Einklang mit ethischen Prinzipien steht. Die Autorinnen greifen dabei auf langjährige eigene Forschungserfahrungen zurück und arbeiten anhand praktischer Beispiele heraus, wie ethische Fragen und Well-being als Gegenstand forschungspragmatisch relationiert werden können.

Kay Tisdall legt dar, wie ein menschenrechtsbasiertes Rahmenkonzept, vor allem auf der Grundlage der UN-Konvention über die Rechte von Kindern und Menschen mit Behinderungen, auf partizipative Forschung mit Kindern angewandt werden kann. Zugleich verweist die Autorin auf die Stolperfallen rechtebasierter Forschung, welche die Fähigkeiten, Kompetenzen und „Stimmen“ der Kinder in den Mittelpunkt rückt, wenn dieser Untersuchungsfokus nicht in eine kritisch-reflexive Forschungspraxis eingebettet wird. Abschließend thematisiert *Manfred Liebel* in seinem Artikel Herausforderungen, mit denen sich partizipative Forschung konfrontiert sieht, wenn sie Kinder als Forschende in eigener Sache verstehen möchte. Zunächst unterscheidet er Forschung über, mit und von Kindern. Aus seiner Perspektive ist es notwendig, deutlich mehr darüber nachzudenken, in welcher Weise Kinder selbst als Forscher*innen in Forschungsprojekten agieren können, die er kindereigene Forschung nennt. Er zeigt anhand von internationalen Praxisbeispielen auf, wie Kinder auch jenseits pädagogischer Settings eigene Forschungsprojekte realisieren können und Fragen systematisch nachgehen. Liebel erörtert sowohl die pädagogische Verantwortung der Erwachsenen bei der Unterstützung dieser Forschungsprozesse als auch die Erträge, die das Involviertsein in eigene Forschungsprojekte für die Kinder selbst zeitigt. Zugleich problematisiert er die häufig fehlende Verfügungsgewalt über die Ergebnisse der Forschung vonseiten der Kinder. Der Text ist ein Plädoyer dafür, Forschungsbeiträge von Kindern nicht nur pädagogisch ernst zu nehmen, sondern den spezifischen Zugang, den kindliche Forschungsperspektiven bieten, als eigenständigen Wissenschaftsbeitrag anzuerkennen.

Im Abschnitt *Partizipation in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern* sind Beiträge versammelt, welche die Potenziale und Arten von Beteiligungsprozessen diesseits und jenseits pädagogischer Institutionen diskutieren. In ihrem englischsprachigen Beitrag befassen sich *Urszula Markowska-Manista* und *Dominika Zakrzewska-Olędzka* mit den Rechten von Kindern und damit verbundenen Partizipationsformen aus der Perspektive der Korczak-Pädagogik. Mittels eines historischen Rückblicks auf das Wirken des jüdisch-polnischen Arztes, Schriftstellers und Pädagogen Janusz Korczak werden die wichtigsten Ideen und Methoden seiner Arbeit beleuchtet und in aktuelle Bezüge gestellt. Korczaks pädagogische Haltung des respektvollen, kooperativen Miteinanders zwischen Kindern und Erwachsenen und sein radikal-demokratisches Bildungskonzept aktualisieren die Autorinnen sodann vor dem Hintergrund heutiger Herausforderungen von wachsender sozialer Ungleichheit, Konflikten und Kriegen.

Katrin Peyerl nähert sich in ihrer komparativen Studie den Partizipationspraxen in Internaten durch eine Relationierung der formalisierten Partizipationsstrukturen zum subjektiven Partizipationserleben der Schüler*innen. Dabei erörtert die Autorin, wie das Partizipationserleben selbst bei vergleichbaren formalen Strukturen in unterschiedlichen Internaten höchst variabel sein kann, je nachdem, wie die individuellen Beteiligungspraktiken der Hausleitungen wahrgenommen werden. *Frauke Hildebrandt* und *Bianka Pergande* diskutieren in ihrem Beitrag „Das Kinderrecht auf Beteiligung im Krippenalltag umsetzen – Theoretische Überlegungen und Qualitätskriterien“ Aspekte von Autonomie von Kindern in Kindertagesstätten mit Fokus auf die Jüngsten. Abgeleitet von den Kinderrechten diskutieren die Autorinnen theoretische Überlegungen zu Partizipationskonzepten in Kindertageseinrichtungen, speziell in Krippen. Sie erläutern ihr Verständnis von Autonomie, die, so argumentieren die Autorinnen, nur durch die Autonomie Anderer sowie durch Schutzrechte begrenzt ist und das zentrale Qualitätskriterium für eine gelingende partizipative Umgebung in Kindertageseinrichtungen darstellt.

Susanne Rechenbach stellt in ihrem Beitrag ein eigens entwickeltes Evaluationsinstrument für die Umsetzung frühkindlicher Partizipation in Kitas dar. Die Autorin zweifelt die effektive Umsetzung entsprechender Prozesse aufgrund mangelnder Praxisleitfäden zum Thema an und zeichnet mittels der Vorstellung des Evaluationsinstruments *KESP* und dessen Erprobung in einer qualitativen Einzelfallstudie nach, wie hiermit eine gezielte Evaluation und Qualitätsentwicklung frühkindlicher Partizipation in Kitas möglich ist.

Stephanie Pigorsch und *Joseph Rothmaler* untersuchen unter einer vergleichenden Perspektive zwei divergente Praxisfelder von Partizipationsprozessen, auf der einen Seite frühpädagogische Bildung in Kitas, auf der anderen Seite städtische Bürgerbeteiligungsverfahren. Entlang von Protokollausschnitten, die mithilfe teilnehmender Beobachtung erhoben wurden, wird das *doing compe-*

tence in professionell gestalteten Partizipationsprozessen nachgezeichnet. Am Ende verdeutlicht sich, dass Beteiligung als zweisinniger Subjektivierungsprozess verstanden werden muss, in dem einerseits die Individuen als Akteur*innen ermächtigt, andererseits aber den in den aktivierenden Beteiligungsverfahren angewandten Partizipationsverständnissen unterworfen werden. Letzteres wird als Responsibilisierung von Kindern und Bürger*innen gefasst als einer institutionell geformten Delegation von Verantwortung.

Die *Partizipation im Kontext Schule aus der Perspektive verschiedener Akteur*innen* wird im letzten Abschnitt des Bandes zum Thema gemacht. Hierbei werden entlang von Studien die Einbeziehung in Partizipationsprozesse und die Kooperation aller in Schulen involvierten Gruppen untersucht. In seinem Beitrag arbeitet *André Epp* anhand einer Interviewstudie heraus, wie Schüler*innen beim Übergang von der Schule zur Berufsausbildung durch eine von Lehrkräften initiierte biografische Arbeit unterstützt werden können. Mittels einer analytischen Verschränkung der Perspektiven von Schüler*innen und Lehrer*innen verweist der Autor gleichermaßen auf die Empowerment-Potenziale einer biografiebezogenen Lehr-Lern-Tätigkeit wie auch auf die potenziellen Probleme dieser Mentor-/Mentee-Beziehung – gerade im Lichte widersprüchlicher Rollenanforderungen an die (mit Autorität ausgestatteten) Lehrkräfte.

Katjuscha von Werthern zeigt Möglichkeiten und Unmöglichkeiten, Hindernisse und Wege von Elternbeteiligung in der Entwicklung von Schule auf. Am Beispiel einer Grundschule in einem multikulturell geprägten Stadtteil und stützend auf das theoretische Konzept des „demokratischen Schulentwicklungsprozesses“ analysiert sie, wie sich die Wahrnehmung von Partizipation von Eltern in Schule verändert: von nahezu keiner Beteiligung aufgrund von den Eltern zugeschriebener schwerer Erreichbarkeit (sprachlich, kulturell, bildungsfern) hin zu Forderungen von Eltern, im und am Schulalltag so weit mit zu gestalten, dass es für die Schule zur Überforderung werden kann. Die den Eltern zugeschriebene Verantwortung für Teilhabe oder Nicht-Teilhabe wird von ihr kritisch reflektiert. In ihrem Beitrag zeigt sie mögliche Wege auf, wie eine inklusive Beteiligung aller Eltern gelingen kann.

Ausgehend von den Partizipationsrechten der UN-Kinderrechtskonvention untersucht *Daniela Müller-Kuhn* im Rahmen des Schweizer Forschungsprojekts PasSe („Partizipation stärken – Schule entwickeln“) die Partizipationsbereitschaft von Lehrer*innen und Schüler*innen sowohl bezogen auf den Unterricht als auch in schulnahen Kontexten: Klassenfahrten, Schulräume, Pausengestaltung sowie Projekttag. Der Untersuchung liegt eine Fragebogenerhebung von 762 Schüler*innen sowie 150 Lehrpersonen zugrunde, die durch qualitative Methodenanschnitte ergänzt wurden. Im Mittelpunkt steht die Frage nach den Partizipationswünschen und der Partizipationspraxis, wie diese aus beiden Perspektiven wahrgenommen und bewertet werden.

Literatur

- Alcántara, Sophia/Bach, Nicolas/Kuhn, Rainer/Ullrich, Peter (2016): Demokratietheorie und Partizipationspraxis. Analyse und Anwendungspotentiale deliberativer Verfahren. Wiesbaden: VS.
- James, Allison (2007): Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. In: *American Anthropologist* 109, H. 2, S. 261–272.
- Baraldi, Claudio/Cockburn, Tom (Hrsg.) (2018): *Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan. (2012): Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 13, H. 1, Art. 1. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302>.
- Gürlevik, Aydin/Hurrelmann, Klaus/Palentien, Christian. (2016): *Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2012): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa (2013): *Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Hessen (Deutschland): Frühkindliche und schulische Bildung 2011/2012*. www.integrationskompass.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaadaoe (Abfrage: 23.10.2018).
- Honig, Michael-Sebastian (Hrsg.) (2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Honneth, Axel (2017): *Die Idee des Sozialismus. Versuch einer Aktualisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Liel, Manfred (2012): *Children's Rights from Below: Cross-cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Liel, Manfred. (2017): *Postkoloniale Kindheiten: Zwischen Ausgrenzung und Widerstand*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Noffke, Susan/Somekh, Bridget (Hrsg.) (2009): *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Pluto, Liane (2018): Partizipation und Beteiligungsrechte. In: Böllert, Karin (Hrsg.): *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe*. Wiesbaden: Springer VS, S. 945–965.
- Prenzel, Annedore (2016): *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen, Band 47*. München.
- Sauer, Madeleine/Thomas, Stefan/Zalewski, Ingmar (2018): Potentiale und Fallstricke von Peer-Research-Groups im Rahmen partizipativer Forschung mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten. In: Frank, Carola/Jooß-Weinbach, Margarete/Molina, Steffen Loick/Schoyerer, Gabriel (Hrsg.): *Der Weg zum Gegenstand in der Kinder- und Jugendhilfeforschung: Methodologische Herausforderungen für qualitative Zugänge*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 222–244.
- van Daalen, Edward/Hanson, Karl/Nieuwenhuys, Olga (2016): Children's Rights as Living Rights. In: *The International Journal of Children's Rights* 24, H. 4, 803–825.
- Wöhler, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin (Hrsg.). (2017): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer VS.

Partizipation in der Bildungsforschung: Methodologische Fragestellungen und Herausforderungen

Partizipative Forschung mit Kindern und Jugendlichen

Ein methodischer Überblick

Stefan Thomas

Kurzzusammenfassung

Partizipative Methoden finden eine immer breitere Akzeptanz in der Kindheits- und Jugendforschung. Der Beitrag unternimmt den Versuch, methodische Begründungsperspektiven einer partizipativen Kindheits- und Jugendforschung zu systematisieren. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen in einem Peer-Forschungsprojekt mit unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten werden zentrale Aspekte für eine kinder- und jugendgerechte Umsetzung partizipativer Methodik entwickelt. In Form eines Werkzeugkastens werden partizipative und kreative Forschungsstrategien für gemeinsame Wissenschaftsprojekte mit Kindern und Jugendlichen dargestellt: das „Research Forum“; partizipative Gestaltung von Workshops und Interviews; visuelle, kreative und aktivitätsbezogene Forschungsmethoden; Spiele, Fantasiereisen, Theateraufführungen; eigenes Schreiben; Sozialraumexploration etc. Am Ende werden unter einer erkenntnistheoretischen Fragestellung die Potentiale und Grenzen partizipativer Methodik diskutiert.

Abstract

Participatory methods are increasingly gaining acceptance in childhood and youth research. This article attempts to systematize the methodological justification of participatory childhood and youth research. Key aspects for the implementation of participatory research methods in scientific projects with children and young people are developed drawing from personal experience conducting a peer research project with unaccompanied minor refugees. Strategies for collaborative, participatory, and creative research with children and youths are presented in the form of a toolkit including following components: the “research forum”, participatory designs of workshops and interviews, visual and activity-related approaches, art-based methods, games, fantasy journeys, drama,

own writing, and social space explorations. To conclude, the potentials and limits of participatory research methods are discussed under an epistemological perspective.

1. Warum partizipative Forschung als Peer-Research?

Mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam zu forschen, bedeutet, die Welt zusammen mit ihnen zu entdecken. Das ist leichter gesagt und der Anspruch ist schöner formuliert, als dies in der Umsetzung gelingen mag. Der Blick von Kindern und Jugendlichen auf ihre Welt ist ein anderer als der des Erwachsenen auf kindliche Welten und Erfahrungen. Entsprechend mühselig fällt älter werdenden Wissenschaftler*innen der Versuch einer Perspektivenübernahme. Was im Rückblick auf die Kindheit bleibt, sind vor allem Erinnerungen; und hier wird es schwieriger, sich auch nur ansatzweise daran zu erinnern, wie das Leben im tagtäglichen Vollzug vor 15, 30, 50 und mehr Jahren aussah. Etwa: Das Erblicken der sozialen Mitwelt auf Kniehöhe; der Blätterverschlag des Gebüschs in der Kita, der in die Welt der Fantasie führte; die ungezählten Stunden eines scheinbar beschäftigungslosen Abhängens auf der Straße; der auf dem Fußballfeld verbrachte Sommer; die überdachte Bushaltestelle, wo aus dem Nichts der Situation etwas gemacht wurde oder das tiefgründige Philosophieren über Weltansichten, Geschmack und Musik. Die erwachsenen Berufsforschenden müssen, um einen Blick auf Kinderwelten zu werfen, ihre vagen Erinnerungen an die eigene Kindheit im Schleier verblassender Rekonstruktion erst wiederfinden, anstatt dass sie inmitten der kindlichen Wirklichkeit stehen. Für die Forschungsbeziehung kann gerade dieses scheinbare Wissen, Ahnung haben, Mitredenkönnen – und wovon hat ein Erwachsener keine Ahnung und worüber kann er nicht mitreden – zum Problem werden. Erinnerungen sind aber keine unmittelbaren Erfahrungen, sondern bleiben Rekonstruktionen der Vergangenheit von dem Standpunkt und der Perspektive des Erwachsenen aus (Mey 2001). So kann der Rekurs auf Erinnerungen einem Zugang zu Kinder- und Jugendwelten mehr im Wege stehen, als dass sich daraus reelle Erkenntnisperspektiven eröffnen, gerade wenn die Sicht des Erwachsenen zwar mit besten Absichten, aber letztlich unreflektiert ins Feld introjiziert wird – als adulte Objektivierung.

Wenn partizipative Forschung heißt, gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen über ihre Lebenswelt und -praxis zu forschen, dann wird neben den trügerischen Erinnerungsbildern zweitens die Machtasymmetrie zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden zum Problem. Die soziale Welt ist in ihren objektiven Möglichkeiten vor allem eine Welt der Erwachsenen, in der teils aus Generationenverantwortung, teils aus adulter Selbstbezüglichkeit die Werte, Normen und Kulturen der Erwachsenen ihre hegemoniale Geltung

erfahren. Einerseits sind Erwachsene in vielerlei Hinsicht schlicht die Stärkeren, andererseits ist die Gesellschaft maßgeblich von ihnen hervorgebracht und auf sie zugeschnitten. In der Welt der Erwachsenen können diese in Bezug darauf, was dort zählt, zumeist alles viel besser – zum Beispiel das wissenschaftliche Arbeiten und das Forschen. Sekundär rechtfertigt sich diese Machtasymmetrie durch den Verweis auf eine besondere Verantwortung seitens der Erwachsenen, was aber schnell in einem kolonialisierenden Paternalismus münden kann. Komplementär dazu sind die Mitspracherechte von Kindern in der Welt der Erwachsenen nicht ohne Weiteres anerkannt und institutionalisiert – in der Regel wird im Alltag ohne schlechte Absichten über sie hinweg geplant. Auf diese Weise werden sie als soziale Akteur*innen in ihrer „Agency“ negiert und bleiben in ihren Kinderwelten marginalisiert (Esser et al. 2016; Honig 1999, S. 33). Kinder agieren nicht selten aus dem Grund kindisch, weil ihnen geradezu diese Rolle zugeschrieben wird – etwa in der Interaktion mit ihren Eltern. Das gesellschaftlich zugestandene Moratorium Kindheit und Jugend kann überdies bedeuten, dass ihre Beiträge zur Erwachsenenwelt nur wenig zählen und sie von der Verantwortungsübernahme ausgeschlossen bleiben (Erikson 1966, S. 137 f.). Auch hier ist eine Reflexion der spontanen Tendenz, zu glauben, vermeintlich schon im Interesse der Kinder zu agieren, notwendig. In der Forschung gilt es zu verhindern, dass neben der Introjektion von Erwachsenenperspektiven unter der Hand auch noch die Interessen von Kindern aus Erwachsenenensicht definiert werden – als paternalisierende Objektivierung.

Der Anspruch, Perspektiven, Bedürfnisse und Interessen von Kindern in den Wissenschaften zur Geltung zu bringen, setzt Empathie und Achtsamkeit beim Forschen und Schaffen von Wissen voraus. Kinder und Jugendliche werden in den Wissenschaften erst als sich über die Forschungsmethodik abbildende Konstruktionen sichtbar: bei der Entwicklung von Items und Skalen in standardisierten Fragebögen, bei der Formulierung von Fragen in Interviewleitfäden, bei der Erstellung von Feldtagebüchern in der teilnehmenden Beobachtung, bei der Auswertung von Daten und dem Schreiben wissenschaftlicher Texte (Heinzel 2012a). Sicherlich weist speziell qualitative Methodik ein gewisses Immunisierungspotential gegenüber der spontanen Tendenz auf, Kinder zu Untersuchungsobjekten zu degradieren. Aber auch die qualitative Kinder- und Kindheitsforschung bleibt weithin dem Erwachsenenblick verhaftet, der zwar an der Eigenstrukturiertheit und Eigensinnigkeit der Erfahrungen und Handlungsweisen junger Menschen interessiert ist, dennoch die Sperrigkeit des Anderseins in der zu engen Perspektive des „allwissenden“ Wissenschaftlers erfasst.

Eine Alternative zu dieser adulten und paternalisierenden Objektivierung bietet partizipative Methodik durch den Einbezug von Kindern und Jugendlichen als „co-researchers and co-constructors of knowledge“ (Mason/Hood 2011, S. 493). Partizipative Methodik lädt in viel stärkerem Maße als traditio-

nelle Verfahren qualitativer Sozialforschung zum Perspektivenwechsel ein. Heranwachsende als Expert*innen ihrer Lebenserfahrung anzuerkennen, kann auch bedeuten, ihnen eine „aktive Rolle im Forschungsprozess“ zuzuweisen (James/Prout 1997; Schultheis 2016, S. 19). Eine solche Hinwendung zu offenen, qualitativen und partizipativen Forschungsmethoden geht einher mit einem Paradigmenwechsel im Verständnis von Kindheit (Ovortrup/Corsaro/Honig 2009). Unter der Programmatik der „New Childhood Studies“ (Corsaro 2015; James/Prout 1997; Wyness 2006) wird Kindheit als „soziale Konstruktion“ dechiffriert, die keinen ontologischen Status beanspruchen kann. Vor allem wird die soziale Konstruktion von Kindern als noch-nicht-fertige Erwachsene verworfen, die erst nach erfolgreichem Durchlaufen menschlicher Entwicklungs- und Sozialisationsstadien den Status eigenständiger Subjekte erlangen können. Unter dem Konzept der „Agency“ werden in den Wissenschaften Kinder zunehmend als eigenständig gestaltende Akteur*innen ihrer Situation konzeptualisiert. „Children are seen to act, take part in, change and become changed by the social and cultural world they live in“ (Christensen/Prout 2002, S. 481). Daher verbindet sich nicht umsonst eine soziologische Theoriebildung, in welcher Kinder als Personen eigenen Rechts, mit eigenen Kompetenzen und mit eigener Handlungsfähigkeit ausgestattet konzeptualisiert werden, mit Ansätzen der qualitativen Kindheitsforschung, in welcher „die Deutungsleistungen der handelnden und interagierenden Akteure“ fokussiert werden (Heinzel 2012b, S. 31).

Partizipative Methodik geht davon aus, dass schon Kinder gute Forschende sein können, gerade wenn es um die Entdeckung und Exploration ihrer kindlichen Lebenswelt geht (Kellet 2005). Kinder und Jugendliche werden durch ihre Beteiligung zu Co-Forschenden, die von den Berufsforschenden im wissenschaftlichen Arbeiten unterstützt werden (Alderson 2000; Hill et al. 2006; Ackermann/Robin 2017). Indem die Heranwachsenden den Forschungsprozess aktiv mitsteuern, werden sie als eigenständige Wissensträger anerkannt und als Erkenntnissubjekte ernst genommen (Nigel 2017; Tisdall/Davies/Gallagher 2009). Partizipative Methodik lässt sich vor diesem Hintergrund als ein Ansatz begreifen, der in strengem Sinne die dezidierten Ansprüche qualitativer Sozialforschung auf Lebenswelt- und Subjektzentrierung, d. h. auf methodische Offenheit gegenüber dem Gegenstand einzulösen vermag, gerade indem die Perspektive der „Anderen“ im Forschungsprozess einbezogen wird (Bergold/Thomas 2017). Im besten Fall entwickelt sich eine produktive Zusammenarbeit zwischen den Expert*innen der sozialen Lebenswelt und den Expert*innen für Wissenschaft und Forschung:

Laien bzw. Co-Forscher_innen haben ein Wissen über ihre Lebenswelt und über die sozio-strukturellen Bedingungen im Forschungsfeld – also ein Insider_innenwissen und eine Positionierung im Forschungsfeld, die Sozialwissenschaftler_innen von

„außen“ nicht vorweisen können. Diese bringen wiederum Fachwissen und eine Ausbildung mit, welche sie zu Expert_innen für Datenerhebung und -auswertung sowie sozialwissenschaftliche Theorien macht, ein Wissen also, das wiederum nur wenige Laien aufweisen. (Wöhrer et al. 2017, S. 101)

Anwendung und Entwicklung partizipativer Kinder- und Jugendforschung ist in starkem Maße durch die UN-Kinderrechtskonvention befördert worden (Horgan 2017, S. 247; United Nations 1989). Gerade im englischsprachigen Raum findet sich zur Begründung partizipativer Kinder- und Jugendforschung weniger eine epistemologische Argumentation, sondern eine starke Fokussierung auf ethische Fragen (Alderson 2008). Bezugspunkt zur Bestimmung ethischer Gestaltungsprinzipien von Forschungsprozessen ist die UN-Kinderrechtskonvention. Neben allgemeinen Gesichtspunkten, dass Kinder nicht zu Schaden kommen dürfen und sie ihre informierte Einwilligung in ihre Mitwirkung an Forschung geben müssen, sind es insbesondere die in den Artikeln 12 und 13 formulierten Rechte, die auch in den Kindheitswissenschaften als wichtig erachtet werden (Kellet et al. 2004). Diese als Partizipationsrechte bezeichneten Artikel fordern für Kinder und Jugendliche die Möglichkeit eigener Meinungsbildung, freier Meinungsäußerung sowie die Berücksichtigung ihrer Meinung in gesellschaftlichen Lebensbereichen, in denen ihre Interessensphäre tangiert wird.

The focus on more participatory approaches to research with young people is grounded in a commitment to young people's rights to have a say in decisions and issues that affect them, including research, as is required under Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. (Kelly et al. 2017, S. 3–4)

Untersuchungskontexte partizipativer Forschung sind vor allem dort zu finden, wo in der Alltagswelt für die Kinder und Jugendlichen selbst etwas auf dem Spiel steht: etwa bei der Erforschung der Alltagswelten in der Kita (Clark 2017) oder in der Schule (Wöhrer et al. 2017). Partizipative Methoden werden bei der Konsultierung von Kindern und Jugendlichen in politischen und gesetzgeberischen Fragen erprobt (Pinkerton 2004; Tisdall/Davis 2004). Kinder und Jugendliche untersuchen gemeinsam mit Berufswissenschaftler*innen eigene Nutzungsformen des öffentlichen Raums als ihre sozialräumliche Aneignungspraxis (Elsley 2004). Mit partizipativen Methoden werden zudem Partizipationsmöglichkeiten etwa im Kontext von Zuhause, Schule und Nachbarschaft erforscht (Horgan et al. 2015). Speziell in Kontexten angewandter Forschung kann ein partizipativer Ansatz geboten sein, sodass die Heranwachsenden durch Erforschung ihrer Lebenswelt ihre Interessen erfassen und artikulieren können und zu informierten Sprecher*innen und kompetenten Akteur*innen im Hinblick auf ihre Situation werden. Im Sinne einer demokratischen Gestal-

tung von Gesellschaft und Lebenswelt werden Kinder nicht von erwachsenen Forschenden entlang adulter Relevanz- und Interessenstrukturen erfasst, sondern sie können als aktive Co-Konstrukteure ihre Welt explorativ selbst erforschen.

Partizipative Kinder- und Jugendforschung wird im internationalen Kontext auch als Peer-Research bezeichnet (Lushey/Munro 2015; Burns/Schubotz 2009). Dagegen findet sich im deutschsprachigen Raum eine Engführung von Peer-Forschung auf jene Kinder- und Jugendforschung, die sich mit Gruppenaktivitäten von Gleichaltrigen beschäftigt, unabhängig davon, ob es sich um qualitative oder quantitative Ansätze handelt (Köhler/Krüger/Pfaff 2016). Es stehen Untersuchungskontexte im Mittelpunkt, die vorwiegend durch die Eigenaktivität von Kindern und Jugendlichen gestaltet werden, wie etwa die Aushandlung von Geschlechterrollen auf dem Schulhof (Breidenstein/Kelle 1998) oder Identitätswürfe und Orientierungsformen jugendkultureller Szenen (Hitzler/Niederbacher 2010). Trotz dieser Subjektakzentuierung des Forschungsgegenstands werden auf der Ebene der Forschungsmethodik die Stimmen und Ansichten der Kinder und Jugendlichen allein in der objektivierenden Praxis klassischer Erhebungs- und Auswertungsverfahren wahrnehmbar, die vom Forschenden geplant und durchgeführt werden.

Letztlich meint partizipative Peer-Forschung nichts Überraschendes: Kinder und Jugendliche können – idealerweise – an allen Punkten der Forschung mitreden, mitentscheiden und mitgestalten: bei der Festlegung des Forschungsthemas, der Entwicklung von Forschungsfrage und -design, der Erarbeitung der Erhebungsinstrumente, der Datenerhebung, der Auswertung und der Präsentation der Ergebnisse (Bergold/Thomas 2012). Es ist wichtig, dieses partizipative Moment zu betonen, gerade weil es viele Ansätze gibt, in denen der Begriff eher schwammig, moralisch und glorifizierend verwendet wird, eine wirkliche Partizipation am Forschungsprozess jedoch nicht zu finden ist. Zum Beispiel wird nicht selten von „Research with Children“ gesprochen, in der Regel ist damit aber keine partizipative Forschung gemeint (Christensen/ James 2008). Zumeist handelt es sich um qualitative Studien, die zwar in klassischer Weise die Kinderperspektive etwa durch das Interview oder teilnehmende Beobachtung einbeziehen, was aber nicht die Partizipation am Forschungsprozess einschließt. Entsprechend differenzieren Wöhrer et al. zwischen „Kindheitsforschung (childhood research), Forschung mit Kindern (research with children) sowie Forschung von Kindern (children’s research)“ (2017, S. 27; ähnlich: Mason/Watson 2014). Als Orientierungsmaßstab zur Bestimmung des Partizipationsgrades in der Kindheitsforschung dient meistens Roger Harts Weiterentwicklung von Sherry Arnsteins Ladder of Participation (Arnstein 1969; Hart 1992). Hart unterscheidet drei Grade der Nichtpartizipation: „Manipulation“, „Decoration“ und „Tokenism“. Wirkliche Partizipation beginnt erst nach diesen drei scheinpartizipativen Beteiligungsformen mit fünf weiteren Stufen:

„assigned but informed“, „consulted and informed“, „adult-initiated shared decisions with children“, „child-initiated and directed“ und „child-initiated shared decisions with adults“ (1992, S. 8). Dabei dürfen diese Partizipationsstufen nicht normativ, sondern eher als Reflektionsinstrumente von Teiligungspraxen gelesen werden. In Abhängigkeit der Spielräume eines Forschungsprojekts ist stets auf die Angemessenheit der zur Anwendung gebrachten Partizipationsstufe zu achten. Um den partizipativen Forschungsprozess nicht zu überfordern, sollten gemeinsam mit allen Beteiligten Überlegungen angestellt werden, wie der Partizipationsgrad sukzessive erhöht werden kann, ohne aber die strukturellen Rahmenbedingungen – wie etwa Zeitbudget, Partizipationsbereitschaft der Kinder – aus dem Blick zu verlieren.

Zu einer feingliedrigeren Auffächerung von Partizipationsgraden speziell in kollaborativen Forschungsprojekten lässt sich die Unterscheidung verschiedener Partizipationsstufen nach Bonney et al. (2009, S. 17) aufgreifen.

- 1) *Contributory Projects* beziehen die Co-Forschenden nur im Rahmen der Datenerhebung mit ein,
- 2) *Collaborative Projects* beteiligen die Co-Forschenden über die Datengenerierung hinaus auch an der Datenauswertung und Interpretation,
- 3) *Co-created Projects* lassen die Co-Forschenden möglichst an allen Stationen des Forschungsprozesses mitwirken.

In Anschluss an Liebel (in diesem Band) schlagen Thomas, Scheller und Schröder vor, unter dem Begriff *Citizen-led Projects* eine vierte Partizipationsstufe in diese Klassifikation aufzunehmen (vgl. 2019). Bezogen auf partizipative Kindheitsforschung übernehmen in Children-led Projekten die Kinder und Jugendlichen die Kontrolle und Gestaltungsmacht. Die Peer-Forschenden setzen sich selbst in den „Fahrer*innensessel“ und lassen sich von den Berufswissenschaftler*innen, die auf dem „Hintersitz“ Platz genommen haben, beraten und unterstützen (Sense 2003). Dies erfordert eine sensitive Kindheitsforschung, die an Heranwachsende, wenn diese Informations- und Wissensbedarfe haben, von sich aus Angebote macht, diese in Forschungsprozessen zu unterstützen und zu begleiten.

Angesichts der Vielfalt an methodischen Herausforderungen von partizipativer Forschung möchte ich mich im Folgenden reflexiv mit den Möglichkeiten, Potentialen und Hindernissen auseinandersetzen, die in besonderer Weise in der Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen auftreten (Eßer/Sitter 2018, § 1). Hierbei sollen unter Einbezug eigener Forschungserfahrungen Umsetzungsperspektiven entwickelt werden, um Partizipation in einem Forschungsprojekt Wirklichkeit werden zu lassen. Beginnen möchte ich mit einer Vignette zu einem partizipativen Forschungsprojekt mit Jugendlichen, die als unbegleitete minderjährige Geflüchtete nach Deutschland gekommen sind.

Hieraus sollen Anwendungs- und Umsetzungsperspektiven partizipativer Forschung ermittelt werden (2). Im Anschluss daran werden methodische Herausforderungen beim gemeinsamen Forschen mit Kindern und Jugendlichen diskutiert (3). Auf dieser Grundlage wird in Form einer Umschau eine Vielzahl an Methodenansätzen aus dem Werkzeugkasten einer partizipativen Kinder- und Jugendforschung vorgestellt (4). Im Fazit werden die Möglichkeiten partizipativer Methodik im Verhältnis zweier Erkenntnisperspektiven – Alltagspraxis und Wissenschaft – reflektiert (5).

2. Peer-Research mit unbegleiteten geflüchteten Jugendlichen¹

2.1 Rahmenbedingungen des Projekts

Ausgangspunkt für das Peer-Research-Projekt war eine Evaluationsstudie zur Situation von unbegleiteten minderjährigen Geflüchteten im Land Brandenburg (Thomas/Sauer/Zalewski 2018). Diese Studie wurde vom Ministerium für Jugend, Bildung und Sport des Landes Brandenburg im Zuge der gesetzlichen Berichtspflicht gegenüber dem Landtag in Auftrag geben. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses stand die Erfassung der Situation der jungen Menschen. Diese wurde im Rahmen eines Mixed-Methods-Ansatzes (Creswell 2014) in Form von standardisierten Fragebögen sowohl für die Jugendlichen als auch für die Betreuer*innen, anhand von Leitfadeninterviews mit Expert*innen in der stationären Heimunterbringung sowie in Workshop-Forschungsformaten und Einzelinterviews mit den Jugendlichen beleuchtet. Von Anfang an war es uns wichtig, dass die Perspektive der Jugendlichen nicht nur in Einzelinterviews oder Gruppengesprächen erfasst wird. Vielmehr sollte in Form von Peer-Research eine Gruppe an Jugendlichen in die Untersuchung *ihrer* Situation miteinbezogen werden, weil niemand besser um die lebensweltliche Situation von unbegleiteten Geflüchteten weiß als die betroffenen Jugendlichen selbst. Indem die Jugendlichen über eine altersadäquate Vermittlung von Theorie und Methode als Mitforschende qualifiziert wurden, sollten sie über Forschung zu eigenen Erkenntnissen gelangen (Holzkamp 1983, S. 544).

Das Rahmenthema des Peer-Research-Projekts war unter dem Titel „Neu in Deutschland“ von den Berufswissenschaftler*innen festgelegt worden. Jugendliche aus einer stationären Einrichtung, mit der wir schon in einem Vorprojekt kooperiert hatten, fragten wir, ob sie zusammen mit uns an einem Forschungsprojekt arbeiten wollen. Am Ende hatten sich acht Jugendliche gefunden. Im

1 Danksagungen richten sich an die Jugendlichen, mit denen wir geforscht haben, an meine Kolleg*innen Madeleine Sauer und Ingmar Zalewski sowie an das Brandenburgische Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, das die Studie finanzierte.

Mittelpunkt unserer Forschungsabsichten stand eine Einbindung der Jugendlichen, die auf eine möglichst weitgehende Teilnahme und Teilhabe am Forschungsprozess zielte. Als methodologischer Rahmen für das gemeinsame Forschen diente das „Research Forum“ (Thomas/Scheller/Schröder 2019). Bei dem Research Forum handelt es sich um einen kommunikativen Raum zur gemeinsamen Planung und Umsetzung eines partizipativen Forschungsprozesses. Als konkret greifbares Ziel unserer gemeinsamen Forschungsarbeit planten wir eine „Peer-Research-Fahrt“. Wir orientierten uns dabei an der Methode der Reisenden Jugendforschungsgruppe, die von Timo Ackermann und Pierrine Robin in einem partizipativen Forschungsprojekt entwickelt wurde (2017). Zur gemeinsamen Datenerhebung bereiteten wir gemeinsam mit den Jugendlichen den Besuch von zwei stationären Jugendeinrichtungen vor. Die Grundidee war, dass die Jugendlichen durch die Forschung in anderen Heimen nicht nur Daten erheben, sondern durch Einnahme einer Forschungsperspektive ganz praktisch in wissenschaftliche Distanz zur eigenen Situation gehen können.

2.2 Workshops „Gemeinsam Forschen“

Zur Vorbereitung der Peer-Research-Fahrt sind wir über den Zeitraum von vier Monaten an fünf Workshoptagen im Research Forum zusammengekommen. Die Zeitdauer eines Workshops variierte zwischen vier und sechs Stunden. Neben der Arbeit am Forschungsprozess spielten wir in den Pausen Fußball oder Frisbee und gingen im direkten Anschluss miteinander essen. Die konzeptuelle Gestaltung der Workshops wurde von den Berufswissenschaftler*innen übernommen. Im Vordergrund unserer Planung stand der Einbezug der Jugendlichen an allen zentralen Entwicklungsschritten eines Forschungsprojekts. Die thematischen Schwerpunkte der Workshops waren folgende:

1. Workshop:

Was heißt Forschung? Wer bist Du? Welche Orte sind für Dich wichtig?

Am Anfang unserer Workshopreihe stand das gegenseitige Kennenlernen im Mittelpunkt. Wir stellten uns den Jugendlichen als Wissenschaftler*innen vor und erläuterten ihnen, was Begriffe wie Wissenschaft, Hochschule und Forschung bedeuten. Im Anschluss daran konnten sich die Jugendlichen in einer offenen Gesprächsrunde selbst vorstellen. Für einen dritten Themenblock hatten wir Landkarten sowohl des kleinen Städtchens, in dem die Jugendlichen leben, als auch vom Land Brandenburg mitgebracht. Wir baten die Jugendlichen entsprechend der Nadel-Methode (Deinet 2009) mit farbigen Stecknadeln in ihrem Sozialraum für sie wichtige Orte zu markieren, um im zweiten Schritt ihre Bedeutung für den Alltag zu erläutern.

Abb. 1: Plakat zur Erläuterung von Wissenschaft und Forschung



2. Workshop:

Gruppendiskussion: „Neu in Deutschland“

und Foto-Voice: „Wichtige Orte in der Einrichtung“

Der zweite Workshop richtete den Fokus auf die gemeinsame Entwicklung des Forschungsthemas. Begonnen wurde mit einer offenen Gruppendiskussion unter der Überschrift „Neu in Deutschland“. Die von den Jugendlichen genannten Themen schrieben wir in Stichworten auf Moderationskarten, um diese in einer zweiten Runde thematisch zu gliedern und zu ordnen. Den zweiten Teil des Workshops gestalteten wir mit der Methode Foto-Voice (Thomas/Sauer/Zalewski 2018, S. 47). Wir hatten zuvor mit den Jugendlichen verabredet, dass sie mit ihren Smartphones „Wichtige Orte in der Einrichtung“ fotografieren und diese uns zusenden. Zum Workshop haben wir diese ausgedruckt mitgebracht und an eine Wand gehängt, um mit den Jugendlichen darüber zu sprechen, welche Bedeutungen die fotografierten Orte für sie haben.

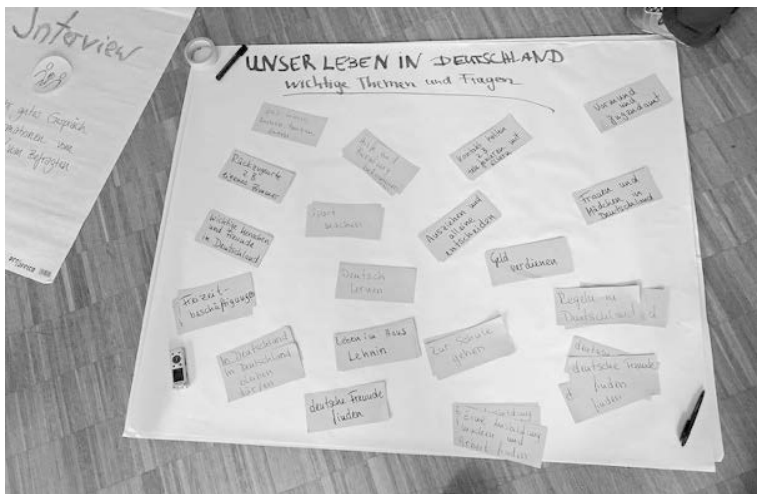
Abb. 2: Gruppendiskussion im Rahmen von Foto-Voice



*3. und 4. Workshop:
Entwicklung des Interviewleitfadens*

Die nächsten beiden Workshops haben wir an einem Wochenende durchgeführt, um konzentriert die im vorherigen Workshop erarbeiteten Themenstellungen für das Forschungsprojekt in konkrete Fragen für den Interviewleitfaden herunterzubrechen. Wir hatten die gefundenen Themen zu „Neu in Deutschland“ anhand von Überschriften mit Unterthemen dimensionalisiert, um dann für jede Überschrift Interviewfragen zu entwickeln. Am Ende des Wochenendes führten wir in Form von Rollenspielen gemeinsam mit den Jugendlichen Probeinterviews durch.

Abb. 3: Themenfindungsprozess



5. Workshop:

Abschließendes Interviewtraining und Planung der Einrichtungsbesuche

Zum Ende ließen wir die Jugendlichen auf der Basis der erarbeiteten Materialien ihren persönlichen Interviewleitfaden entwickeln. Die Themencluster und Fragen haben sie sich entlang persönlicher Relevanzen herausgesucht. Nach einigen weiteren Probeinterviews haben wir schließlich den Ablaufplan für den Besuch der beiden Einrichtungen erstellt, der sich von Freitag bis Sonntag mit jeweils einer Übernachtung erstreckte.

2.3 Peer-Research Fahrt in zwei Einrichtungen

Mit einem gemieteten Kleinbus und einem privaten Auto haben wir uns auf die Reise gemacht. Während die Berufswissenschaftler*innen vor allem das Ausfüllen von Fragebögen betreuten und gemeinsame Themenformate moderierten, waren es die Jugendlichen die sowohl im Sinne von Feldforschung als auch über die Durchführung der Interviews ihre Daten erhoben. Darüber hinaus haben wir mit spielerischen Methoden die Jugendlichen sich über ihre Erfahrungen in den jeweiligen Einrichtungen austauschen lassen. Mithilfe der ABC-Methode hatten zum Beispiel unsere Jugendlichen mit den Jugendlichen der betreuten Einrichtung im Wettkampf auf Zeit versucht, Worte von A bis Z zu finden, die zum Thema „Neu in Deutschland“ passen (Ackermann/Robin 2017). Hieran schloss sich eine längere Gruppendiskussion an, in der sich unsere Co-Forscher, die Jugendlichen der besuchten Einrichtungen und die Berufswissenschaftler*innen über die Erfahrungen von Flucht, Migration, Fremde und Neuanfang austauschten. Neben der konzentrierten Arbeit ging es aber

auch darum, miteinander Spaß zu haben, sich gegenseitig kennenzulernen und neue Freundschaften zu schließen. Wir haben gemeinsam T-Shirts mit einem Logo zur Peer-Research-Fahrt – auf dem die Weltkugel unter einer Lupe betrachtet wird – bedruckt, miteinander Volleyball gespielt, gemeinsam gekocht und gegessen und bis in die Nacht am Lagerfeuer gesessen.

Abb. 4: Gruppendiskussion auf der Peer-Research-Fahrt



2.4 Nachbereitung, Tagungen und Artikel

Im Anschluss an die Peer-Research-Fahrt verabredeten wir uns für ein Folgetreffen, um uns über die gemachten Erfahrungen auszutauschen und einen Blick auf das erhobene Material zu werfen. Die Transkripte der von den Jugendlichen geführten Interviews schickten wir ihnen zur Vorbereitung und als Arbeitsgrundlage für die Auswertung zu. Es zeigte sich jedoch, wie schwierig es ist, einen analytischen Blick auf Erfahrungen zu werfen. An Dynamik gewann jedoch die Beschäftigung mit der Frage, was am Ende herausgekommen ist, als die Berufswissenschaftler*innen eine Tagung mitvorbereiten sollten, um die Ergebnisse aus unserem Forschungsprojekt vorzustellen. Die Jugendlichen zögerten, als wir sie baten, selbst einen Beitrag auf der Tagung zu präsentieren. Niemand traute sich, in deutscher Sprache vor einem großen Publikum im Kontext von Wissenschaft und Forschung zu sprechen. Wir boten jedoch an, unser Honorar mit ihnen zu teilen und sie in der Präsentation zu unterstützen. Aufgrund unseres „ausdauernden guten Zuredens“ hatten sich schließlich drei Jugendliche bereit erklärt, vor etwa 50–70 Sozialarbeiter*innen, Wissenschaft-

ler*innen und Vertreter*innen von Behörden und Ministerium ihre Sicht auf die „Situation unbegleiteter minderjähriger Flüchtlinge“ darzustellen. Im Folgenden beteiligten sich die Jugendlichen leichtherziger an weiteren Tagungen, wurden vom Referatsleiter des Ministeriums als Co-Moderatoren für eine Arbeitsgruppe eingeladen und fuhren 2017 mit uns zur Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit (DGSA) nach Hamburg.

Abb. 5: Ergebnispräsentation der Peer-Researcher auf einer Fachtagung



Im Anschluss an die DGSA-Tagung wurden wir Berufswissenschaftler*innen dazu eingeladen, einen Beitrag für den Tagungsband zu schreiben. Wir entschieden uns, die beiden an der Tagung beteiligten Jugendlichen zu fragen, ob sie nicht mit uns den Artikel schreiben wollten. Um die Stimmen und Sichtweisen aller beteiligten Autoren sichtbar zu machen, gestalteten wir den Artikel als Multi-Log (Hermann et al. 2004). Weil sich die Jugendlichen nicht zutrauten, eigene Texte zu schreiben, verabredeten wir uns zu einer gemeinsamen Reflexionsrunde, in der wir über die zurückliegenden Erfahrungen im Forschungsprojekt sprachen. Diese Gruppendiskussion haben wir aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Das Transkript unserer Reflexionsrunde schickten wir

zurück an die Co-Forscher mit der Bitte, relevante Teile herauszustreichen und zu einzelnen Themen selbst Texte zu verfassen. Auf einem Folgetreffen haben wir dann gemeinsam besprochen, welche Passagen der Transkripte unter welchen Themenstellungen in den Forschungsreport einbezogen werden sollten. Weil nur sehr wenig an eigenen Texten geschrieben wurde, haben wir schließlich die Redebeiträge der Reflexionsrunde entlang einer thematischen Gliederung in Unterkapiteln gruppiert. Dabei wurde von den Berufswissenschaftlern – auf Wunsch der Jugendlichen – der Text sprachlich etwas geglättet, ohne dass jedoch kommentierend „eingegriffen“ wurde (Mohammed et al. 2019).

2.5 Resümee: Partizipation als uneinlösbares Wagnis

In der Rückbetrachtung sind wir in dem Projekt ein gutes Stück auf dem Weg der Partizipation vorangekommen. Einmal dazu entschieden, die Jugendlichen an jeder Station einzubeziehen, haben wir immer wieder neue Formen erdacht, um dies möglichst umfassend zu bewerkstelligen, ohne aber die Verantwortung für den Fortgang des Projekts aus dem Blick zu verlieren. Aus diesem Grund müssen ständig die Ansprüche auf Partizipation mit denen auf ein produktives Vorankommen im Forschungsprozess, ohne dass Langeweile und Leerlauf entstehen, ausbalanciert werden. Sicherlich nicht gelungen ist, das Forschungsprojekt konsequent auf Augenhöhe verhandelt zu haben. Trotz einer regen Beteiligung an der inhaltlichen Diskussion, waren wir Berufswissenschaftler*innen durchgehend für die Durchführung der Forschung verantwortlich. Zu keiner Zeit wurden unsere Methoden- und Theoriekompetenzen soweit herausgefordert, dass die Jugendlichen selbst Verantwortung für Arbeitsschritte übernommen oder unser Vorgehen kritisch in Frage gestellt hätten. Dafür gab es zu wenig Wissen darüber, was Forschung und Wissenschaft überhaupt bedeuten. Was auf Seiten der Berufswissenschaftler*innen hätte stärker forciert werden können, wäre die stärkere Erprobung kreativer Ausdrucksmöglichkeiten gewesen, die den Interessen der Jugendlichen mehr entsprechen, sodass sie mehr Eigeninitiative entwickelt hätten, um den Erwachsenen etwas Neues zu zeigen. Letztlich haben wir den Eindruck gewonnen, dass die Jugendlichen erst wirklich verstanden haben, was gemeinsames Forschen bedeutet, als sie auf den Tagungen ihre Erfahrungen präsentierten. Sie hatten – trotz gebrochenem Deutsch und Mangel an professionellen Darstellungsformen – etwas zu sagen gehabt und wurden gehört. Und was sie über die Situation von geflüchteten Jugendlichen gesagt hatten, war nicht mehr eingeschlossen in der Partikularität und Zufälligkeit rein subjektiver Erfahrungen und der eigenen Lebensgeschichte, sondern sie konnten ein Stück weit verallgemeinerte Erkenntnisse über „die Flüchtlinge“ präsentieren. Eigentlich hätte der Forschungsprozess von hinten aufgezogen werden müssen; es hätten gar nicht ausreichend Worte verwendet werden können, den Jugendlichen vor dem Prozess, den sie durchlebt

haben, zu vermitteln, was Forschung überhaupt ist und was wir Berufsforschende von ihnen überhaupt wollen. Erst am Ende wurde verstanden, worum es in der Forschung geht: zu einer verallgemeinerbaren Erkenntnis zu gelangen, von der anderen berichtet werden kann.

Die besonderen Schwierigkeiten des Projekts lagen zuerst in der Verständigung begründet. Die Jugendlichen hatten uns zu keiner Zeit unterbrochen, wenn etwas unverstanden geblieben ist. Zum Beispiel sprachen wir die ganze Zeit davon, dass sie Expert*innen ihrer eigenen Situation seien, bis ein Berufswissenschaftler schließlich die Frage stellte, ob sie überhaupt wüssten, was Expert*innen sind. Kopfschüttelnd verneinten alle Anwesenden diese Frage. Es lässt sich gar nicht ermessen, was noch alles unverstanden geblieben war. Die sprachliche Diskrepanz zeigte sich auch daran, dass an uns immer wieder die Bitte gerichtet wurde, das in den Workshops gesprochene oder geschriebene Deutsch zu korrigieren. Zweitens gab es eine deutliche Asymmetrie des Commitments, was sowohl zeitliche Gründe hatte, aber was auch die unterschiedlichen Relevanzen reflektierte, die mit dem Forschungsprojekt verbunden waren. Einige Jugendlichen blieben im Fortlauf des Projekts aus sehr unterschiedlichen Gründen – Fußballspielen am Wochenende, chronische Kopfschmerzen, Desinteresse – weg. Andere Jugendliche dagegen machten sich noch am Abend des Workshops daran, weiter an der Fragestellung oder am Interviewleitfaden zu arbeiten. Drittens werden in partizipativen Forschungsprojekten finanzielle Ressourcen zum Problem. So war es nicht möglich, die Jugendlichen – angesichts des von ihnen erbrachten Zeitaufwands in zumindest symbolischer Weise – zu bezahlen. Als Bezieher von Jugendhilfe wären die monatlichen Bezüge entsprechend ihrem Einkommen gekürzt worden. Zudem mussten nach Auslaufen der Projektfinanzierung alle weiteren Ausgaben, etwa die Teilnahme an der Tagung in Hamburg zu einem guten Teil privat von den Berufswissenschaftler*innen übernommen werden.

3 Kind- und jugendgerechte Forschungsmethoden

Bei der Umsetzung partizipativer Forschung zeigt sich, dass die beiden Systeme: Wissenschaft und Kinder-/Jugendwelt sehr unterschiedlichen Logiken folgen. Eine einfache Synchronisation dieser beiden Welten unter dem Diktum, lasst Kinder und Jugendliche einfach partizipieren und ihre Agency zur Geltung bringen, greift zu kurz. Die Ansprüche von Wissenschaft dürfen nicht verleugnet, sondern müssen in den Forschungsprozess hineingeholt werden, wenn auch in einer mit den Logiken und (Erkenntnis-)Interessen sozialer Praxis vermittelten Form. Forschung mit Kindern und Jugendlichen erfordert damit eine Um- und Neugestaltung von methodischen Verfahrensweisen. Gerade mit Blick auf die Diskussion über eine qualitative Kindheitsforschung zeigt sich,

dass die bloße Adaption eines vorwiegend auf Erwachsenenforschung ausgerichteten Methodenarsenals unzureichend bleibt (Vogl 2015). Es wäre verkehrt, wie etwa Bamler, Werner und Wustmann in ihrem „Lehrbuch zur Kindheitsforschung“ vorschlagen (2010), sich lediglich der Erhebungsformen wie Fragebogen, Leitfaden- oder narratives Interview in der Art zu bedienen, wie diese sich bei Erwachsenen bewährt haben.

Entsprechend müssen die gebräuchlichen Methoden und Verfahren der qualitativen Forschung ebenso dem „Gegenstand“ Kind als auch dem zu untersuchenden Phänomen angepasst werden, um die adult-zentrischen Forschungsprinzipien zu überwinden, die auf die Erwachsenenkommunikation ausgerichtet sind und am Ende defizit-orientiert ausfallen. (Mey/Schwentesius 2019, S. 6)

Eine Adaption sozialwissenschaftlicher Methodik in der partizipativen Kinder- und Jugendforschung muss mindestens drei Punkten genügen: Erstens muss bei der Entwicklung von kinderfreundlichen Methoden eine Übersetzung zwischen disparaten Erfahrungswelten geleistet werden, in welcher die spezifische Organisation von Wahrnehmungen, Erfahrungen und Wissen junger Menschen berücksichtigt werden (Trautmann 2010, S. 49–62; Vogl 2015, S. 15–48). Zweitens muss die Beziehung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden gerade unter dem Aspekt des Vertrauensschutzes angemessen gestaltet werden. Drittens erfordert der Forschungsprozess eine ausreichende Beachtung der generationalen Machthierarchien. Dem Anspruch auf eine kindgerechte Ausgestaltung kommt entgegen, dass partizipative Methodenansätze idealerweise einen solchen Übersetzungsprozess von Anfang an im Blick haben. „Das bedeutet, dass neue Erhebungsmethoden jeweils entwickelt werden müssen, die der konkreten Forschungssituation und den jeweiligen Forschungspartner/innen angemessen sind“ (Bergold/Thomas 2012, § 63).

3.1 Übersetzung zwischen disparaten Erfahrungswelten

In der partizipativen Kinder- und Jugendforschung ist erstens zu berücksichtigen, dass Erfahrung, Sprache und Wissen bei Heranwachsenden mit abnehmendem Alter verstärkt auf das Direkt-Gegenwärtige und Konkret-Anschauliche der Sach- und Sozialwelt bezogen sind (Holzkamp 1973; Piaget/Inhelder 1986). Die Dominanz des Konkret-Anschaulichen führt dazu, dass Kinder und Jugendliche an der Unmittelbarkeit der Erfahrung dichter dran sind. Auf der anderen Seite sind die Verbalisierungsmöglichkeiten aufgrund eines geringeren Umfangs des Vokabulars und grammatikalischer Ausdrucksmöglichkeiten deutlich eingeschränkter (Vogl 2015, S. 23), was bei der Erörterung des Forschungsthemas zu berücksichtigen ist. Es gibt viel weniger Begriffe zur Benennung von Dingen und Sachverhalten insgesamt. Zugleich kann das den Kin-

dern und Jugendlichen eigene Vokabular – man denke an Kinderreime, -spiele und -geschichten – im Forschungsprozess selbst zum Thema gemacht werden.

Die Auslegung des subjektiven Erfahrungsraums in einer abstrahierenden und konzeptuellen Begriffsbildung entwickelt sich innerhalb eines lebenslangen Bildungsprozesses. Das bedeutet ebenso, dass zu Beginn die individuell verfügbaren Wissensdomänen eher einzelne Wirklichkeitsbereiche umfassen, die sowohl in analytischer Tiefe in geringerer Weise aufgefächert, in synthetischer Breite viel weniger miteinander verschränkt und noch nicht als ein übergreifendes Wissenssystem ausdifferenziert sind. Dazu gehört, dass sich die Selbst-reflexivität, als „Gedanken über die eigenen Gedanken“ (Trautmann 2010, S. 46), erst entwickeln muss, um etwa in Interviews nicht nur Informationen und Sichtweisen zu liefern, sondern auch die eigenen Haltungen und Einstellungen kritisch betrachten zu können. Andererseits sind vor allem Kinder und Jugendliche noch viel mehr in die Details der gegenwärtigen Situation vertieft, was durch die Verwendung von erfahrungsnahen und anschaulichen Materialien, anhand derer gearbeitet und geforscht wird, berücksichtigt werden sollte.

Die konzeptuelle Erschließung der Erfahrungswelt erfordert nicht allein ein Erlernen von Begriffen, sondern zudem eine biografische Anreicherung der Bedeutungsgehalte, die sich aus dem Medium der an sich gegenstandslosen, semiotischen Sprache in den materiellen Erfahrungshorizont des Alltagslebens rückübersetzen lassen. Ein solcher Bildungsprozess braucht seine Zeit, sodass sowohl konzeptuelle Leitfadenterviews als auch narrative Interviews, in denen unmittelbare Erfahrungsgegenstände in sprachlich durchgearbeiteter Form präsentiert werden, leichter mit älteren Menschen zu führen sind. Sowohl die Verständigung über konzeptuelle Themen – wie etwa Gesundheit und Krankheit, die Einstellung zu Technik oder die Positionierung innerhalb des Genderdiskurses – als auch die narrative Auslegung der eigenen Biografie in einer nicht nur in sich schlüssigen, sondern ebenso extensiven Ausführung werden einfacher mit zunehmender Aneignung von Sprache und Wissen bei ihrer gleichzeitigen Durchdringung anhand biografischer Erfahrungen. Auf der anderen Seite geht mit zunehmendem Erwachsenwerden das Anschauliche, das Konkrete, das Gegenständliche von Erfahrung verloren, wozu Kinder und Jugendliche einen deutlich direkteren, geradezu ungezwungenen Zugang haben.

Aus diesen Gründen sollte sowohl bei der Gestaltung von partizipativen Workshops als auch bei der Erhebung und Analyse von Daten darauf geachtet werden, dass die Gespräche auf einen anschaulichen Gegenstand und auf konkretes Erfahrungswissen bezogen bleiben. Vor allem sind gegenüber der Verbalisierung alternative Verfahren der Informations- und Bedeutungsgenerierung in Betracht zu ziehen. Anstatt einer einstündigen Workshop-Session zur Tiefenexploration von Meinungen, Einstellungen und Biografien sind kreative und innovative Methoden gefragt, die unterschiedliche kognitive, emotionale und handlungsbezogene Auseinandersetzungsformen mit dem Forschungsgegen-

stand kurzweilig adressieren. Partizipative Methodik zielt einerseits auf eine Ent-Spezialisierung der Methode, andererseits müssen die konstruktiven Effekte der Erhebungsverfahren wie Zeichnen, Malen oder Tagebuchschreiben in den Daten reflektiert werden.

Bei einer kind- und jugendgerechten Gestaltung von Forschungsmethoden geht es nicht um eine Bewertung, ob eine eher anschaulich-konkrete gegenüber einer eher begrifflich-abstrahierenden Weltbegegnung vorzuziehen ist – es kommt auf den jeweiligen Verwendungszusammenhang an. Kinder und Jugendliche sind in ihrem Anders-Sein, in ihrer Differenz zu erwachsenen Berufsforschenden, d. h. in ihrer Eigenart und ihrem Eigensinn anzuerkennen (Hülst 2000; Honig/Lange/Leu 1999). Daher muss der partizipative Forschungsprozess den Erfahrungsformen und -gehalten entsprechend angepasst werden. Eine Verständigung über Gespräch und Diskussion ist mit Erwachsenen nur scheinbar leichter zu erzielen, insbesondere weil für die Wissenschaftler*innen der sprachliche Zugang zur Welt der privilegierte und nächstliegende ist. Die methodische Gestaltungsaufgabe besteht jedoch darin, die Verständigung in einer den kind- und jugendlichen Erfahrungswelten angemessenen Weise herzustellen – was den erwachsenen Wissenschaftler*innen auch deshalb so schwerfällt, weil ihnen der Zugang zur kindlichen Erfahrungswelt verloren gegangen ist. Vor allem ist dieser Zugang nicht vom Standpunkt des Erwachsenen, sondern – gemäß dem Thomas-Theorem – durch einen empathischen Perspektivenwechsel hin zum unmittelbaren Erfahrungs- und Handlungsraum des Kindes und Jugendlichen zu erreichen (Thomas/Thomas 1928, S. 572). Die Forschung mit Kindern und Jugendlichen sollte dem Primat gehorchen, dass die Methodenentwicklung den alltäglichen Erfahrungsformen, Interessen und Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen zu folgen hat.

Gegenstandsorientierung ist bei partizipativer Methodik umso wichtiger, da diese auf die Entwicklung von Forschungsformaten zielt, die von den Co-Forschenden in ihren Alltagskontexten angewandt werden können. Wird dagegen ein Standardprogramm gefahren, das sich bei Erwachsenen bewährt hat, dann ist die Gefahr groß, dass der Anspruch auf Partizipation in Richtung von Tokenismus und Pseudopartizipation abrutscht (Arnstein 1969; Hart 1992). Kinder und Jugendliche in einen längeren Beteiligungsprozess einzubeziehen, erfordert vielmehr, dass die spezifischen Formen ihrer Weltbegegnung ausreichend zu berücksichtigen sind.

3.2 Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden

Angesichts der intensiven Zusammenarbeit im Research Forum sollte auch der Gestaltung der Beziehungen der erwachsenen Berufsforschenden zu den minderjährigen Mitforschenden ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet werden.