

[WLG]

WIENER LINGUISTISCHE GAZETTE

Das Kinderinterview **Eine Methodenreflexion**

Maria Weichselbaum

Sonderdruck aus: *Wiener Linguistische Gazette* (WLG) 94 (2023): 97–126

Universität Wien · Institut für Sprachwissenschaft · 2023

Eigentümer und Verleger:

Universität Wien, Institut für Sprachwissenschaft
Sensengasse 3a
1090 Wien
Österreich

Herausgeberschaft:

Florian Grosser, Jonas Hassemer & Carina Lozo (Angewandte Sprachwissenschaft)

Erweiterte Redaktion:

Markus Pöchtrager (Allgemeine Sprachwissenschaft)
Stefan Schumacher (Allgemeine und Historische Sprachwissenschaft)

Kontakt: wlg@univie.ac.at

Homepage: <http://www.wlg.univie.ac.at>

ISSN: 2224-1876

NBN: BI,078,1063

Die *Wiener Linguistische Gazette* erscheint in loser Folge im Open-Access-Format.
Alle Ausgaben ab Nr. 72 (2005) sind online verfügbar.



Dieses Werk unterliegt der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0
(Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen)

Das Kinderinterview – eine Methodenreflexion

Maria Weichselbaum*

Wiener Linguistische Gazette (WLG)

Institut für Sprachwissenschaft

Universität Wien

Ausgabe 94 (2023): 97–126

Abstract

The inclusion of children's perspectives in the research process remains rare. One reason for this could be the lack of reflection on adequate methodological approaches. This paper addresses the research gap of interviews with children by methodically examining five interviews conducted on the topic of language and linguistic action in kindergarten. For this purpose, the state of knowledge of research methods about interviews with children is first outlined. Afterwards, the conduct of the interviews is outlined, and new findings are discussed in a methodological reflection. It is shown that initial stimuli are useful for interviews with children and that even young children provide answers to complex question content. Of relevance are, on the one hand, the type and diversity of the questions and, on the other hand, the interviewer's behavior, which changes the child's response behavior.

Schlagwörter: Kinderinterviews, Kindergartenkinder, Methodenreflexion, Kindheitsforschung

* Maria Weichselbaum, Institut für Germanistik, Fachbereich für Deutsch als Zweitsprache, Universität Wien, maria.weichselbaum@univie.ac.at.

1 Einleitung

Methodische Überlegungen zu Interviews mit jungen Kindern¹ sowie Studien dazu sind im deutschsprachigen Raum nach wie vor rar (Hunger et al. 2019: 172; Groskreutz 2020: 191). (Jungen) Kindern wird oftmals die (u.a. kognitive und sprachliche) Kompetenz abgesprochen, in adäquater Form auf Interviewfragen zu antworten (u.a. Vogl 2012: 31). Das führt dazu, dass meist nur *über* Kinder, nicht aber *mit* ihnen geforscht wird. Gängige Erhebungsmethoden sind daher Befragungen Dritter (z.B. Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte) oder ethnographische Beobachtungen. Die Perspektiven der Kinder bleiben dabei aber unberücksichtigt, obwohl sie einen wichtigen Beitrag zur Analyse von kindlichen Erfahrungswelten liefern würden (Trautmann 2010: 99; Vogl 2015: 14). Wie qualitative Interviews mit (jungen) Kindern tatsächlich durchgeführt werden können, ist also eine dringlich zu vertiefende Forschungsfrage (bspw. Andresen & Seddig 2020: 298). Aktuelle Publikationen der Kindheitsforschung liefern entweder keine oder nur wenig umfangreiche Informationen über methodische Zugänge. Zudem »sind die entwickelten Methoden bisher nicht systematisch reflektiert worden« (Fuhs 2012: 92). So betont auch Vogl (2015: 14): »Den Kindern eine Stimme geben«, die auch gehört wird und werden kann, ist eine der größten Herausforderungen, die mit der neuen Kindheitsforschung [einhergeht]« (Vogl 2015: 14, Herv. i. O.).

Die herausgearbeitete Lücke und Herausforderung greift der vorliegende Beitrag auf, indem fünf Probekinderinterviews – die zum Thema *Sprache und sprachliches Handeln im Kindergarten* im Rahmen einer geplanten Dissertation mit dem Titel »Kinder sprechen über Sprache(n) – Kinderinterviews zum Thema Mehrsprachigkeit in der Institution Kindergarten« geführt wurden – einer Methodenreflexion unterzogen werden. Es wird gezeigt, dass (junge) Kinder durchaus in der Lage sind, adäquat auf Interviewfragen zu antworten, es gibt jedoch einige Aspekte, die dabei bedacht und weiterentwickelt werden sollten.

¹ Mit jungen Kindern sind in diesem Beitrag Kinder im Kindergartenalter gemeint.

In diesem Beitrag wird in einem ersten Schritt der forschungsmethodische Kenntnisstand zum Thema Kinderinterview (vorrangig im deutschsprachigen Raum) skizziert (Abschnitt 2). Im Anschluss wird über die Durchführung der Probeinterviews informiert (3) und über gelungene wie herausfordernde Aspekte in einer Methodenreflexion diskutiert (4). Im Fazit (5) werden die neuen Erkenntnisse gebündelt und offene Forschungsaspekte thematisiert (6).

2 Methodischer Forschungsstand

2.1 Die Perspektiven der Kinder

Die Kindheitsforschung zeigt über Jahrzehnte hinweg unterschiedliche Perspektiven und Forschungszugänge, wie und mit welchem Blick u.a. Kindheit, Kindererleben, Sozialisation von Kindern etc. beforscht werden soll. Aus Platzgründen kann der historische Verlauf nicht im Detail dargelegt werden. Näheres dazu und aktuelle Studien siehe z.B. in Bock (2020) und Mey und Schwentesius (2019). Obwohl das Postulat, die kindlichen Perspektiven in den Forschungsprozess miteinzubeziehen, seit zwei Jahrzehnten zu verzeichnen ist (bspw. Honig et al. 1999), nahm dies »seinen Anfang wohl erst mit der Einsicht der sog. »neueren« Kindheitsforschung«[...], die »Kinder als soziale Akteure« entdeckte« (Bock 2020: 279, Herv. i. O.). Der Ruf ebbt auch nach 20 Jahren nicht ab (Weise 2021: 850), dem Wunsch wird die »neuere« Kindheitsforschung wohl aufgrund der damit verbundenen komplexen Anforderungen im methodischen Vorgehen immer noch nicht im gewünschten Ausmaß gerecht (Mey & Schwentesius 2019: 14).

Die internationale Kindheitsforschung bringt zwar immer mehr Studien hervor, in denen kindliche Perspektiven mitberücksichtigt werden – und dies auch mittels Kinderinterviews (bspw. Aro 2009; Brooker 2007), zu gering sind aber nach wie vor ausreichend erprobte Befragungsmethoden, »die Auskunft darüber geben, wie sich Kinder durch die Art und Weise der Befragung sowie durch bestimmte Themen und Fragetypen leiten lassen« (Andresen & Seddig 2020: 298). Zudem

werden meist nur ältere Kinder im Schulalter befragt. Die Sichtweisen von Kindern im Kindergartenalter sind bisher rar (Nentwig-Gesemann et al. 2017: 9).

2.2 Methodischer Forschungsstand von Kinderinterviews

Einige Studien und methodische Überlegungen zum Thema Kinderinterview mit (jungen) Kindern liegen bereits vor. Diese fokussieren jedoch meist auf (Grund-)Schulkinder (bspw. Groskreutz 2020; Trautmann 2010) oder geben Hilfestellungen für die psychologische Gesprächsführung (bspw. Delfos 2015). Sie liefern deshalb nur bedingt methodische Erkenntnisse über Herausforderungen sowie Gelingensbedingungen für die Durchführung von Interviews mit Kindern im Kindergartenalter.

Die Ergebnisse bisher durchgeführter Studien signalisieren Einigkeit darüber, dass es sich trotz einiger Einschränkungen lohnt, Kinder zu interviewen. In Folge werden die einschränkenden Aspekte skizziert, in Abschnitt 4 werden diese – neben den sich lohnenden Potentialen – aufgegriffen und zumindest teilweise widerlegt.

Trautmann (2010: 98) verweist auf die »geringe Durchführungsobjektivität«, die nicht nur, aber auch bei Kinderinterviews zu bedenken sei. Besondere Schwierigkeiten bereite eine gewisse Neigung der Kinder, Antworten generell mit »Ja« zu beantworten (Trautmann 2010: 98; vgl. Vogl 2021: 147). Gemindert werden könnte dies, indem Interviewer*innen dem Kind zusätzliche Zeit für Antworten einräumen. Viele Kinder revidierten dann ihre Antworten oder präzisierten diese (Trautmann 2010: 99). Wie in Abschnitt 5 noch näher erläutert, sollte deshalb auch v.a. offenen Fragen der Vorzug gegeben werden. Was kaum vorkomme, seien bewusst falsche oder rein fantasierte Antworten (Trautmann 2010: 99; s. auch Delfos 2015: 33; Hunger et al. 2019: 173–174). Schwierigkeiten bereiten außerdem die eher kurze Aufmerksamkeitsspanne von Kindern, das noch sehr wörtliche Verständnis, die kindliche Unsicherheit bzw. die fehlende Kompetenz, Gegebenheiten

zeitlich einzugrenzen (Vogl 2021: 147).² Problematisch sei zudem eine oftmals verzeichnete Zurückhaltung von jungen Kindern bei Interviews (Trautmann 2010: 99). Delfos (2015: 107) erklärt dies u.a. damit, dass Erwachsene häufig ein zu geringes echtes Interesse an dem zeigen, was Kinder zu sagen haben (s. dazu Abschnitt 4.3). Erwachsene neigen dazu, im Gespräch das abzuhandeln, was sie sich vorgenommen haben. Dies widerspricht aber häufig den Merkmalen der kindlichen Gesprächsstruktur, in der individuelle Prioritäten gesetzt werden, was für Erwachsene unstrukturiert erscheinen mag (ebd.: 108). Vor allem werden »ernsthafte« (ebd.: 105) Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern von Seiten der Kinder häufig als Gespräche wahrgenommen, in denen sie entweder zur Rechenschaft gezogen werden oder sie eine traurige Nachricht erhalten. Auch Trautmann (2010: 98) nimmt bei seinen durchgeführten Kinderinterviews wahr, dass Kinder scheinbar nicht daran glauben, dass ihre Meinungen und Erzählungen tatsächlich erwünscht und gefragt sind, führt dies aber nicht weiter aus. Ergänzend betont Brockmann, dass Kinder »ihrer Lebenswelt eine andere Sinn-deutung [verleihen]« (Brockmann 2019: 222.), der mit nötigem Ernst begegnet werden sollte. Dies steigere die Sprechmotivation von Kindern, was vor allem bei Interviews mit nur wenig vertrauten Personen relevant sei (Vogl 2021: 147).

Neben diversen einschränkenden Aspekten betont Delfos (2015: 29), dass Kinder zwischen fünf und sechs Jahren noch sehr zuverlässig antworten, was sich bei Schuleintritt und der damit verbundenen steigenden Unsicherheit, Aufgaben falsch zu lösen, verändert. Zudem zeigen Vier- bis Fünfjährige hohes Interesse daran, Auskunft über eigene Erfahrungen sowie Erlebnisse zu geben (Vogl 2021: 144) und ihre

² Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass sich diese scheinbar fehlenden bzw. unzureichend ausgereiften Fähigkeiten an den Fähigkeiten erwachsener orientieren und sie immer auch von Erwachsenen interpretiert bzw. ausgelegt werden (bspw. Alanen 2005). Auch Vogl (2015) verweist darauf, dass Kindheitsforschung stets aus einer Erwachsenenperspektive betrieben wird, die das Forschungsgeschehen strukturiert und bestimmt. Diesen machtvollen Positionierungen sollte im gesamten Forschungsprozess reflexiv begegnet werden.

interaktionalen Fähigkeiten sind bereits ausreichend entwickelt (Hunger et al. 2019: 174). Das Risiko der Suggestion müsse analog zu Erwachseneninterviews bedacht werden (Delfos 2015: 25). Prinzipiell wird davon ausgegangen, dass Kinder genau so wie Erwachsene sehr aufschlussreiche Informant*innen sind und auch die soziale Erwünschtheit in ihren Antworten kaum eine Rolle spielt (Vogl 2015: 18). Für die Kindheitsforschung ist es deshalb wichtig, das Bild vom Kind nicht auf einschränkende Aspekte zu reduzieren, sondern darüber zu reflektieren, wie die Forschung mit Kindern über die »für die Erwachsenenkommunikation gültigen Standards« (Mey & Schwentesius 2019: 29, s. auch Almér 2017: 420) hinaus stattfinden kann.

Es zeigt sich, dass für eine adäquate Form des Kinderinterviews noch einige Unsicherheiten zu klären und entsprechende methodische Zugänge zu ermitteln sind. Im Beitrag werden diese und andere offene forschungsmethodische Fragen vertieft. Das sind bspw. geeignete Impulse für den Einstieg (Spiel, Zeichnung, Musik etc.), eine dezidierte Reflexion über die Fragestellung und das Interviewer*innenverhalten oder die Komplexität des Interviewthemas. Bevor diese Aspekte und weitere Überlegungen in Abschnitt 4 besprochen werden, folgen zunächst allgemeine Informationen zu den durchgeführten Interviews (Thema, Proband*innen, Vorgehen) sowie Erläuterungen zur Vorgehensweise bei der Methodenreflexion.

3 Durchführung der Probeinterviews

3.1 Thematik der Probeinterviews

Befragt wurden fünf Kindergartenkinder zum Thema Sprache und sprachliches Handeln im Kindergarten. Über das, was sprachlich im Kindergarten passiert und im Speziellen über das sprachliche Handeln mehrsprachig sozialisierter Kinder, ist nach wie vor nur wenig bekannt (Brandenberg et al. 2017: 255; Stamm 2017: 293–294; s. bspw. Crump 2014). Auch wenn das Forschungsinteresse für die sprachliche Situation im Kindergarten im deutschsprachigen Diskurs zugenommen hat, wird

sich dieser meist nur durch teilnehmende Beobachtungen (bspw. Simoes & Neumann 2020; Zettl 2019) oder mittels Befragungen von Pädagog*innen (Weichselbaum 2022) angenähert. Dadurch bleiben aber die kindlichen Perspektiven auf Sprache(n) im Kindergarten gänzlich unberücksichtigt. Um das sprachliche Geschehen im österreichischen Kindergarten jedoch mehrperspektivisch analysieren und verstehen zu können, ist eine Integration der kindlichen Perspektiven in den Forschungsprozess notwendig.

Die von mir durchgeführten Probeinterviews stellen eine erste Vorerhebung für meine Dissertation mit dem Arbeitstitel »Kinder sprechen über Sprache(n) – Kinderinterviews zum Thema Mehrsprachigkeit in der Institution Kindergarten« dar. Neben Feldbeobachtungen und Videoaufnahmen im Kindergarten sowie der Befragung von Fachpersonal sollen die kindlichen Perspektiven mittels Interviews erfasst werden. Dabei wird unter anderem folgenden Fragestellungen nachgegangen: »Was verstehen mehrsprachig sozialisierte Kinder unter Sprache?«, »Können sie bereits im Vorschulalter zwischen (ihren) Sprachen unterscheiden und tun sie das?«, »Mit wem sprechen sie welche Sprache(n) (nicht) und warum (nicht)?« und »Nehmen mehrsprachig sozialisierte Kinder Sprachverbote und -gebote im Kindergarten wahr?«.

3.2 Vorgehen

3.2.1 Proband*innen, Setting und Leitfaden

Obwohl im Jahr 2021 ein Kindergarten für die Teilnahme an der Vorerhebung akquiriert werden konnte, war es auf Grund der anhaltenden Covid-19-Pandemie nicht möglich, die Probeerhebungen wie geplant durchzuführen. Deshalb wurden fünf Kindergartenkinder aus dem privaten Umfeld der Autorin bzw. einer Kollegin interviewt,³ wobei das Kind-Interviewerinnenverhältnis kein Näheverhältnis ist.

³ Ein großer Dank gilt Verena Blaschitz, die zwei Interviews geführt hat.

Die befragten Kinder waren zwischen fünf und sechs Jahre alt. Vier der Kinder (Daniel [DAN], Lukas [LUK], Ludwig [LUD], Franzi [FRA]) werden »monolingual«⁴ (Deutsch) und ein Kind (Aurelia [AUR]) wird »bilingual« (Deutsch und Italienisch) sozialisiert.⁵

Die Interviews fanden bei den Kindern zuhause statt, da davon ausgegangen wurde, dass es sich um sichere und vertraute Orte für die Kinder handelt (Vogl 2015: 96).⁶

Befragt wurden die Kinder sitzend beim Tisch, entweder allein oder in Anwesenheit eines*r Erziehungsberechtigten. Kinder sind im Einzelsetting zwar stärker isoliert, die Ablenkung von weiteren Personen sowie andere Störfaktoren (Haushalts- oder Gruppenlärm etc.) können dadurch jedoch vermieden werden (Heinzel 2012: 28). Es wurde insbesondere für die Pilotierung der Interviews den Erziehungsberechtigten überlassen, ob sie im Raum anwesend bleiben möchten, um mögliche unterschiedliche Verhaltensweisen bei den Kindern eruieren zu können (s. Abschnitt 4.4).

⁴ Die Anführungszeichen sollen auf den Konstruktcharakter der Begriffe Monolingualität und Bilingualität bzw. Mehrsprachigkeit verweisen. »Monolingual« bedeutet hier, dass die Kinder nicht mehrsprachig sozialisiert werden, eine innere Mehrsprachigkeit kann vorhanden sein (Varietäten, sprachliche Register, Jugendsprache etc.). »Bilingual« bzw. »mehrsprachig sozialisiert« meint hier, dass das Kind zwei oder mehrere Sprachen in seinem Alltag verwendet. Es bedeutet jedoch nicht, dass die Sprachen im Sinne von »named languages« starr voneinander zu trennen sind und beim sprachlichen Handeln separiert voneinander auftreten (bspw. Otheguy et al. 2015: 282).

⁵ Grundsätzlich definiert die Autorin Mehrsprachigkeit im Sinne eines »translingualen« Ansatzes nach García und Li (2014), bei dem Sprachen nicht additiv, sondern als einheitliches sprachliches Repertoire angesehen werden. »Translanguaging« bezieht sich zudem nicht nur auf das sprachliche Handeln von mehrsprachigen Personen, es hat auch das sprachliche Umfeld von Sprecher*innen im Blick (bspw. politische Kontexte, Sprachideologien), welches das sprachliche Handeln beeinflussen kann.

⁶ Da es nach Vogl (2012: 21) v.a. Kindern leichter fällt, wenn sie sich in dem jeweiligen Kontext, über den sie Auskunft geben sollen, gerade auch befinden, sind weitere Interviews im Kindergarten geplant.

Die Kinder wurden mittels eines Leitfadens interviewt. Dies gewährt eine angemessene Vergleichbarkeit im methodischen Vorgehen sowie des (Antwort-)Verhaltens der Kinder (s. dazu Vogl 2012: 47). Auch Trautmann (2010: 72) empfiehlt, Kinder mit Hilfe eines Leitfadens zu befragen. Die Leitfragen dienen dem*der Interviewer*in als Stütze und roter Faden, auch wenn ein offenes und durch Flexibilität gekennzeichnetes Gespräch angestrebt wird (Trautmann 2010: 73–74; Almér 2017: 408).

3.2.2 Interviewdurchführung

Angelehnt an Delfos (2015: 158–191) wurden der Einstieg sowie der Interviewverlauf wie folgt durchgeführt: Den Kindern wurde als erstes für ihre Bereitschaft teilzunehmen gedankt. Daran anschließend erklärte die Interviewerin möglichst kindgerecht⁷ das Ziel des Interviews, das geplante Forschungsvorhaben und was mit den Aufnahmen passieren wird (s. dazu Delfos 2015: 173; Brockmann 2019: 222–223; Vogl 2012: 305). Auch wenn die Erziehungsberechtigten bereits ihr Einverständnis gegeben haben, sollten Kinder selbst über die Teilnahme entscheiden (Brockmann 2019: 222; Delfos 2015: 170; Vogl 2012: 303). Deshalb wurden auch sie selbst danach gefragt.

Selbstverständlich müssen insbesondere in der Forschung mit Kindern ethische Aspekte mitbedacht werden (s. dazu bspw. Rühlmann 2021). Für die Durchführung hier wurden die Kinder darum gebeten, Einverständniserklärungen zu unterschreiben, die vorab gemeinsam mit der Interviewerin besprochen wurden. Zur Reflexion von ethischen Aspekten siehe weiterführend Abschnitt 5. Auf technische Hilfsmittel

⁷ Die Autorin versteht unter »kindgerecht« ein geeignetes methodisches Vorgehen, bei dem die Kinder ernst genommen werden und ihnen die Kompetenz zugesprochen wird, Erklärungen zu verstehen und aktiv am Forschungsgeschehen teilnehmen zu können (s. bspw. Honig et al. 1999). Dieses Verständnis von kindgerecht wird jedoch aus der Perspektive von Erwachsenen (hier der Interviewerin) eingenommen, wodurch Differenzierungen zwischen Erwachsenen und Kind entstehen. Daraus erwächst ein Machtverhältnis, das nicht unreflektiert bleiben darf (s. dazu bspw. Jacob 2021).

sollte bei Kinderinterviews nicht verzichtet werden, wobei aber der Einfluss diverser Aufnahmegeräte berücksichtigt werden muss und die Technik nicht zu viel Raum einnehmen sollte (Vogl 2021: 150).

Als sog. Eisbrecher vor dem eigentlichen Interview dienten zwei verschiedene Einstiegsimpulse: Vier Kinder (DAN, LUK, DAN, FRA) sahen einen Clip der mehrsprachigen Kinderserie »JoNaLu«. ⁸ In dem interaktiven Clip klicken die Kinder auf sieben Tiere, die in je einer anderen Sprache (Deutsch, Englisch, Chinesisch, Türkisch, Spanisch, Italienisch und Französisch) »Hab dich lieb/Ich liebe dich« sagen.

Der zweite Impuls ist das sog. Sprachenportrait (Busch 2013; Gogolin 2015; Krumm & Jenkins 2001), bei dem das Kind seine Sprachen in einer Silhouette – die das Kind darstellen soll – einzeichnet. Damit kann das Kind Dinge darstellen, die es sprachlich (noch) nicht ausdrücken kann (s. Vogl 2015: 71). Über die Wahl der Sprachen sowie die Farben und die Körperregionen, in denen die Sprachen eingezeichnet werden, entscheidet das Kind frei.

Generell bezweckt der Einsatz der Impulse die Kinder für die Teilnahme zu motivieren, sie an die nicht sehr vertrauten Personen zu gewöhnen und sie auf das Thema des Interviews vorzubereiten. Zusätzlich können sie bereits hier zum Sprechen angeregt werden (Vogl 2015: 69). Nach dem eigentlichen Interview wurde dem Kind für seine Bereitschaft – wie häufig empfohlen (Delfos 2015: 189; Edtstadler 2018: 27) mit einem kleinen Geschenk (Ausmalbilder, Stifte) – gedankt. Mit einer »Belohnung« wird den Kindern signalisiert, »dass ihr Beitrag geschätzt oder wohlwollend aufgenommen wird« (Delfos 2015: 189).

3.2.3 Methodenreflexion

Im nächsten Abschnitt werden einzelne Aspekte aus den Abschnitten 2 und 3 aufgegriffen und detailliert diskutiert. Es wird dabei kein Anspruch einer systematischen Analyse erhoben, vielmehr geht es um eine erste Reflexion des methodischen Vorgehens, die der Adaption weiterer Kinderinterviews dient. Vorrangig soll ermittelt werden, mit welcher

⁸ <https://www.zdf.de/kinder/jonalu> (Abruf 10. Mai 2022)

Art der Fragestellung junge Kinder zum Sprechen angeregt werden bzw. inwiefern die Fragen des Leitfadens sowie das Interviewer*innenverhalten dabei relevant sind. Um herauszufinden, wie junge Kinder dabei unterstützt werden können, über ein komplexes Thema (in diesem Fall »Sprache«) zu sprechen, werden die Einstiegsimpulse hinsichtlich ihrer Eignung und des Umgangs damit seitens der Interviewerinnen diskutiert. Für die Darstellung der Interviews im Ergebnisteil wurden einfache orthographisch orientierte Verschriftlichungen verwendet.

Die Gelingenbedingungen der Interviewführung sowie der Methodik (Leitfadeninterview, Einstiegsimpuls) werden in Verbindung mit den kindlichen Antworten diskutiert. Das Antwortverhalten der Kinder zeigt, ob die Kinder durch die Art der Fragestellung zum Sprechen angeregt werden und sie die Fragen zu verstehen scheinen. Auch Auffälligkeiten und Besonderheiten hinsichtlich der Aufnahmesituation (Ort, Setting, Technik) werden thematisiert.

4 Ergebnisse der Methodenreflexion

4.1 Einstiegsimpulse

Für die Phase des »Warmwerdens« muss vor allem im Interview mit jungen Kindern Zeit eingeplant werden (Edtstadler 2018: 26; Vogl 2021: 150). Deshalb haben die Interviewerinnen jeweils vor dem eigentlichen Impuls (in Anwesenheit der Erziehungsberechtigten) mit den Kindern geplaudert.⁹

Das interaktive Video (s. Abschnitt 3.2.2) erwies sich als geeignet für die Einstimmung in die Thematik. Dies zeigte sich insbesondere im Interview mit LUD, der während des Interviews immer wieder eine nicht-deutschsprachige Phrase aus dem Impuls zu imitieren versucht und diese als Erklärung für sein Konzept von Sprache aufgreift (s. Abschnitt 4.2). Den Aufnahmen ist zu entnehmen, dass während des

⁹ Für die Dissertation ist für das Kennenlernen eine teilnehmende Beobachtungsphase im Kindergarten geplant.

Impulses nur wenig gesprochen wurde. Zielführender wäre es demnach unter Umständen, bereits während der Betrachtung des Impulses ein informelles, von der Interviewerin leicht gesteuertes, Gespräch zu führen. Dies könnte das Kind stärker auf die Thematik vorbereiten und eventuell könnten Wörter, die es später zur Ausführung seiner Gedanken benötigt, hier beiläufig angeboten werden. Außerdem wäre es mit gezielten Fragen schon früh(er) zum Sprechen angeregt.

Der zweite Impuls, das sog. Sprachenportrait, wird deshalb als geeignete Einstiegsvariante gesehen, da Malen für Kindergartenkinder vertraut ist und ein gängiges Kommunikationsmittel darstellt (Andresen & Seddig 2020: 299). Indem den Kindern die Möglichkeit gegeben wird, über ihr »kindliche[s] Produkt« (Mey 2003: 5) zu sprechen, können erste Informationen über die für das Kind relevanten Sprachen gewonnen werden. An diese Informationen kann im Interview angeknüpft werden.

Das sog. Sprachenportrait wurde nur einmal im Interview mit AUR verwendet, da dieses Interview als letztes durchgeführt wurde und ein weiterer methodischer Ansatz zur Anwendung kommen sollte. Da sie konzentriert und lange malte (ca. sieben Minuten), schien ihr Interesse an dieser Aufgabe groß zu sein. Nach der Fertigstellung wurde sie um eine Erklärung ihres Portraits gebeten. Obwohl angenommen wird, dass sie diese Bitte verstanden hat (siehe unten), kam sie dieser auch nach mehrmaligem Nachfragen seitens der Interviewerin und längeren Pausen nicht nach. Es wird vermutet, dass sie entweder nicht über ihr Portrait sprechen wollte oder sich nicht traute. Dies würde die von Vogl (2021: 147) angesprochene kindliche Unsicherheit und auch Trautmanns (2010: 99) Annahme der Zurückhaltung von jungen Kindern in Interviewsituationen bestätigen. Interessanterweise spricht AUR, wie die Mutter der Autorin später mitteilte, nach dem Interview und in Abwesenheit der Interviewerin mit ihrer Mutter über die Bedeutung der eingezeichneten Sprachen. Damit ist das Verstehen des Auftrags belegt. Wie Kinder dazu bewegt werden könnten, auch mit der Interviewerin über das Portrait zu sprechen, muss in weiteren Interviews erprobt werden. Eine Möglichkeit wäre ein eigenes – von der Interviewerin gezeichnetes Portrait – zu präsentieren. Dies birgt

jedoch die Gefahr, dass die kindliche Erklärung eine Nachahmung des erwachsenen Gegenübers darstellt.¹⁰ Weiters könnte die Interviewerin im Vorhinein ankündigen, dass über das Portrait gesprochen wird, was wiederum unnötigen Druck ausüben könnte.

Positiv an den Einstiegsimpulsen war, dass die nicht ganz vertraute Interviewerin mit dem Kind in eine spielerische Interaktion treten konnte, was die gemeinsame Gesprächsbasis förderte. Mit einem interaktiven Impuls (z.B. Video) scheint dies eher zu gelingen als beim Malen. Das Malen versetzte die Interviewerin nämlich in eine passive Rolle und sie konnte zunächst nur zuschauen. Die plötzliche Aufforderung, die dadurch entstandene Stille zu beenden, fiel dem Kind offensichtlich schwer. Ob dies immer so ist oder bei diesem Kind einen Einzelfall darstellt, muss weiter erprobt werden.

Obwohl die erprobten Impulse zumindest teilweise die angestrebte Wirkung erzielen, sollten noch andere pilotiert werden. So stellt bspw. Vorlesen bzw. die Bilderbuchbetrachtung für Kindergartenkinder eine bekannte und interessante Aktivität dar, die Vertrauen schafft. Auch der Einsatz von mehrsprachigen Liedern würde eine lockere Stimmung erzeugen und auf das Thema vorbereiten.¹¹

4.2 Fragestellung und Antwortverhalten

Im Folgenden werden exemplarisch Fragen aus dem Interviewleitfaden herausgegriffen, die aus Sicht der Autorin für die methodische Reflexion interessant scheinen. Wie bereits besprochen, wird über die Eignung der gestellten Fragen(-arten) in Verbindung mit den kindlichen Antworten reflektiert.

Um herauszufinden, ob Kinder über das abstrakte Thema »Sprache« sprechen (können), wird als erstes über die Frage »Was ist Sprache eigentlich?« reflektiert. Diese wurde von den Kindern recht unter-

¹⁰ Es ist nicht auszuschließen, dass sich auch erwachsene Befragte durch die Präsentation eines bereits bemalten Sprachenportraits seitens der Interviewer*innen beeinflussen lassen würden.

¹¹ Für weitere Vorschläge s. Almér (2017: 408).

schiedlich beantwortet. DAN antwortet mit »*Sprache*«, wobei er vorher kurz lacht. LUK hingegen erwidert: »*Nichts, eigentlich*«, während FRA die Frage mit »*Weiß ich nicht*« beantwortet. In AURs Antwort ist ein erster »richtiger« inhaltlicher Versuch erkennbar: »*Was man redet*«. Besonders interessant ist LUDs Antwort (s. Transkript 1).

Transkript 1: Audio LUD, 3:51-4:19

- 1 IN2: Und jetzt haben wir ja schon ganz viel über Sprachen
- 2 geredet. Was ist eigentlich Sprache?
- 3 LUD: Sprache ist, äh. ((1s)) Mmh. Das kann ich jetzt schwer
- 4 sagen.
- 4 IN2: Mhm.
- 5 LUD: Schwer zu sagen.
- 6 IN2: Ist schwierig, gell? Fällt dir, kannst irgendwas sagen,
- 7 was Sprache ist?
- 7 LUD: ((1s)) Ähm. Wò ài nǐ (lacht).
- 8 IN2: (lacht) Genau. Das war Chinesisch, gell?
- 9 LUD: Ja (fragend).
- 10 IN2: (lacht) Ja super.

Die Pausen aber auch die für das Nachdenken charakteristischen Marker (bspw. »*äh*« und »*Mmh*«, Z(eile)3, »*Ähm*«, Z7) zeigen, dass LUD sich mit der Frage auseinandersetzt. Seine Imitation der chinesischen Phrase aus dem Videoimpuls (»*Wò ài nǐ*«, Z7) verdeutlicht noch einmal die erfolgreiche nachhaltige Wirkung des Impulses. Während AUR Sprache eher als eine Handlung darstellt (»*Was man redet*«), beschreibt LUD Sprache mit einer Phrase in einer Sprache, die er selbst nicht spricht, aber dennoch klar als Sprache wahrnimmt.

Auch bei den anderen Kindern vergehen stets einige Sekunden, bis sie antworten. Dies verdeutlicht, dass sie sich zumindest mit der Frage befassen. Bloß ein Kind artikuliert sein Nichtwissen, alle anderen versuchen die Frage zu beantworten. Obwohl sich Vogl (2015: 124) mit quantitativen Frageformaten beschäftigt, wird ihr Hinweis auch für die hier durchgeführte qualitative Studie aufgegriffen: Weiß-nicht-Antworten bei Kindern deuten auf zu schwierige Fragen im Fragekatalog

hin und müssten unter Umständen geändert werden. Da im Datensatz nur einmal mit »*Weiß ich nicht*« geantwortet wurde und die Kinder Tendenzen zum Antworten zeigen, sollte die Frage nicht generell gestrichen werden. Eine letztgültige Entscheidung, ob Kinder imstande sind, diese Frage zu beantworten, kann erst im Zuge weiterer Erhebungen getroffen werden. Dann wird zudem ausprobiert, ob Hinführungen zu einer Antwort oder eine Abänderung der Frage z.B. in »Ich frage noch einmal anders. Was kann man denn mit Sprache machen« das Antwortverhalten der Kinder ändert.

Es kann weiter gezeigt werden, dass feine Unterschiede in der Fragestellung die Antworten der Kinder verändern (s. Transkript 2).

Transkript 2: Audio LUD, 2:30-3:10

- 1 IN2: Und du gehst ja in den Kindergarten. Hörst du da auch.
- 2 LUD: Wö ài nǐ.
- 3 IN2: Mhm. Hörst du da auch andere Sprachen als Deutsch?
- 4 LUD: Äh. Nein?
- 5 IN2: Nein?
- 6 LUD: Ja, ich hab ein, einen die bringt uns bisschen Englisch
- 7 bei.
- 8 IN2: Mhm.
- 9 LUD: Und, ah. Und, ((2s)) und dann sprechen die anderen eh
- 10 Deutsch.
- 11 IN2: Mhm, okay. Und wie, welche Sprachen redest du im
- 12 Kindergarten?
- 13 LUD: xxx.
- com: unverständlich, Imitation von im Impuls Gehörtem
- 14 IN2: Du.
- 15 LUD: (lacht)
- 16 IN2: Konzentrier dich jetzt nicht einmal auf das da (lacht).
- 17 Du, welche Sprache redest denn du im Kindergarten?
- 18 LUD: Ähm. Deutsch.
- 19 IN2: Mhm. Und sonst auch noch irgendwas?
- 20 LUD: Äh, nein.

Im Transkript ist dies bspw. dann erkennbar, wenn nach *hören* oder *sprechen* bzw. *nicht sprechen* von Sprachen gefragt wird. So beantwortet LUD die Frage »Und du gehst ja in den Kindergarten. [...] Hörst du da auch andere Sprachen als Deutsch?« (Z1, 3) zunächst mit »Äh. Nein?« (Z4), um die scheinbar ungläubige IN2 (»Nein?«, Z5) gleich daran anschließend darüber zu informieren, dass es eine Person im Kindergarten gibt, die den Kindern Englisch beibringe (Z6). Jedoch scheint nur diese Person Englisch zu sprechen, alle anderen sprechen »eh Deutsch« (Z9-10). Nach einer kurzen Unterbrechung und einem ermahnendem »Du« (Z14) seitens IN2 (s. dazu Abschnitt 4.3) wird LUD im weiteren Verlauf gefragt, wie er im Kindergarten *rede* (» [...] welche Sprachen redest du im Kindergarten?«, Z11-12), was er mit »Ähm. Deutsch.« (Z18) beantwortet. Auch die Nachfrage, ob er denn sonst noch etwas *rede*, wird verneint.

Ein weiteres Beispiel verdeutlicht die skizzierte Annahme (s. Transkript 3).

Transkript 3: Audio LUK, 4:01-4:52

- 1 IN1: Aber wenn du im Kindergarten bist, hörst du da auch
- 2 unterschiedliche Sprachen, so wie da jetzt die Tiere
- geredet haben? Hörst du da unterschiedliche Sprachen?
- 3 LUK: Mmh, nein.
- 4 IN1: Nein? Okay. Und ahm, redest du dort, also wie, welche
- 5 Sprache redest du dort eigentlich im Kindergarten?
- 6 LUK: Deutsch [eigentlich].
- 7 IN1: Deutsch redest du. Mhm. Okay. Und redest du
- 8 manchmal noch andere Sprachen auch im Kindergarten?
- 11 LUK: Nein.
- 12 IN1: Gar nicht. Aber gibt es vielleicht irgendjemanden, mit
- 13 dem du nicht Deutsch redest? Wenn du noch einmal
- überlegst.
- 14 LUK: Mit der Susanne schon. Die Susanne ist die
- Englischlehrerin.

LUK verneint – im Gegensatz zu LUD – die Frage, ob er unterschiedliche Sprachen im Kindergarten *höre* (Z1-2) und sagt, dass er im Kindergarten »Deutsch [*eigentlich*]« (Z6) spreche. IN1 fragt daraufhin nach, ob das Kind nicht auch andere Sprachen im Kindergarten *rede*, was LUK wiederum verneint. Erst eine leichte Änderung der Frage, nämlich nach einer bestimmten Person, mit der er eventuell *nicht* Deutsch *rede* (Z12-13), führt LUK dazu, über die Englischlehrerin zu berichten.

Die Auseinandersetzung zeigt, dass ein mehrmaliges, differenziertes Fragen und verschiedene Optionen in der Interviewführung sinnvoll sind. Denn ein Fragen nach *Hören* und/oder (*nicht*) *Sprechen* sowie gezieltes Nachfragen führt die Kinder dazu, das Erfragte aus verschiedenen Blickwinkeln zu beleuchten und Neues zu berichten. Untermauert wird dieses Ergebnis im Interview mit FRA (s. Transkript 4).

Transkript 4: Audio FRA, 2:59-3:36

- 1 IN2: Und du gehst ja in den Kindergarten. Hörst du da auch andere Sprachen als Deutsch?
- 2 FRA: Mm.
- 3 IN2: Nicht? ((0,9s)) Reden alle Deutsch im Kindergarten?
- 4 FRA: Ja. [...]
- 5 IN2: Okay. Und welche Sprache redest du eigentlich im Kindergarten?
- 6 FRA: Ähm. ((2,3)) Manchmal Englisch, weil ich hab ein englische Pädagoginnen.

Die Frage, ob FRA im Kindergarten auch andere Sprachen als Deutsch *höre*, verneint sie. Die Nachfrage von IN2, ob alle Deutsch *reden* würden, wird, passend zur vorigen Aussage, bejaht. Erst die Nachfrage, welche Sprache FRA selbst im Kindergarten *rede*, führt sie dazu, über die englischsprechende Pädagogin zu berichten (Z6).

Auf Grund der langen Nachdenkphasen kann davon ausgegangen werden, dass ein grundsätzliches Interesse der Kinder am Interview vorhanden ist. Die Interviewfragen führen jedoch nur selten zu längeren kindlichen Redebeiträgen, vielmehr kommt es zu Ja-Nein- oder Einwort-Antworten (s. Transkripte 1-4 und Überlegungen in

Abschnitt 5). Für bestimmte Thematiken mögen derartige Antworten ausreichen. Andernfalls bedarf es sprechanregende Fragen, wie bspw.: »*Erzähl einmal, wie ist das mit Sprachen in deinem Kindergarten?*«, um daran anschließend Detailfragen zu stellen.

Abschließend muss die positive Wirkung von sog. Pseudofragen betont werden: Wurden Kinder danach gefragt, ob sie denn auch in den Kindergarten gehen würden, konnte eine höhere Emotion und Motivation bei der Beantwortung wahrgenommen werden. Die Kinder sprachen – so der Eindruck der Autorin – enthusiastischer, lauter und erzählten von sich aus Details (z.B. welche Gruppe sie besuchen). Diese Frage kann das Kind mit Überzeugung beantworten, wodurch eine Situation der Sicherheit geschaffen wird.

4.3 Verhalten der Interviewerinnen

Die Interviewerinnen weisen jeweils eine motivierende Gesprächsführung (Delfos 2015: 110–111) auf, indem sie das Gesagte der Kinder mit kurzen Rückmeldungen bestätigen und unterstützen (*Mhm, ja, okay, aha*) bzw. bestärken (*Super*).

Reflektiert werden muss aber über das ungleiche Autoritätsverhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen, welches vor allem in zwei Interviews sichtbar wird.

Zum einen ist dieses im unausgeglichenen Wissensstand der involvierten Akteur*innen erkennbar. So fragt die Interviewerin im Gespräch mit AUR, welche Sprachen sie zu Hause und im Kindergarten spreche. Die Interviewerin fragt nach Beantwortung der Frage (Italienisch und Deutsch zu Hause bzw. Deutsch im Kindergarten) nicht weiter, da sie meint, über die Verwendung der Sprachen des Kindes Bescheid zu wissen. Im anschließenden Gespräch mit der Mutter stellt sich jedoch heraus, dass in AURs Kindergarten eine englischsprachige Pädagogin arbeitet. Das vorschnelle Weitergehen im Leitfaden und ein verabsäumtes Nachfragen schränkt somit Kinder im Sprechen ein und Informationen gehen verloren. Zudem wird dem Kind ein geringes Interesse an seinem Wissen signalisiert.

Das Autoritätsverhältnis wird zum anderen dort sichtbar, wo Kinder unaufmerksam oder abgelenkt sind. Wie Transkript 2 (Z13-16, s. Abschnitt 4.2) zu entnehmen ist, zeigt sich IN2 durch die kindlichen Unterbrechungen irritiert. Einerseits ignoriert sie die Zwischenrufe von LUD, andererseits ermahnt sie das Kind (mit lachender Stimme) und versucht, seine Konzentration zu lenken (*»Konzentrier dich jetzt nicht einmal auf das da (lacht)«*; Transkript 2, Z16). Es ist anzunehmen, dass desinteressierte erwachsene Proband*innen nicht mit Ermahnungen konfrontiert werden. Anstelle einer Ermahnung hätte IN2 fragen können, ob das Kind noch weiter am Interview teilnehmen möchte, denn ein Abbruch wäre dem Kind jederzeit zu gewähren. Um die Motivation zu steigern, hätte dem Kind noch einmal bestätigt werden können, dass seine Teilnahme und seine Antworten wichtig für die Interviewerin sind. Da die Unaufmerksamkeit LUDs dem zuvor präsentierten Videoimpuls geschuldet ist, könnte dieser noch einmal angesehen werden. Das Interview könnte dann in Form eines informellen Gesprächs weitergeführt werden und LUD hätte eine Auszeit von der für ihn scheinbar zu strikten Interviewführung.

Zusammenfassend wird bisher deutlich, dass ein Abändern der Leitfragen zu einem unterschiedlichen Antwortverhalten bei den Kindern führen kann. Den Aufzeichnungen ist außerdem zu entnehmen, dass IN1 im Gegensatz zu IN2 während des Videoimpuls stärker mit den Kindern interagiert und ihnen bereits Fragen stellt (bspw. *»Kennst du diese Sprache?«*). Starke individuelle »Interviewercharakteristika« führen zwar dazu, dass Ergebnisse schwerer vergleichbar sind (Vogl 2015: 76), andererseits ist Flexibilität sowie Spontanität auch oder vielleicht sogar v.a. bei Kinderinterviews unumgänglich. Eine gute Vorbereitung und Absprachen im Vorgehen scheinen – auch mit Blick auf die Vergleichbarkeit der Daten – höchst relevant.

4.4 Sonstige Aspekte

Wie bereits erwähnt, spielen Ort und Setting des Interviews eine wichtige Rolle. Es zeigte sich einerseits, dass die Interviewsituation für

die Kinder angenehmer zu sein scheint, wenn vorab mit ihnen gespielt oder zumindest geplaudert wurde. LUK spielte zunächst allein und trat erst für das Interview mit der Interviewerin in Kontakt, das zu zweit an einem extra dafür vorgesehen Platz stattfand. Dies schien das Kind in eine Situation zu versetzen, in der es vermeintlich zeigen soll, was es kann (bspw. beim Arzt*bei der Ärztin oder bei der Schuleinschreibung), worauf die eher einsilbigen Antworten verweisen. Beachtet werden muss andererseits der Einfluss weiterer anwesender Personen auf das Interviewgeschehen. Während DANs Interview fragte die Mutter, ob sie dem Redebeitrag ihres Kindes etwas ergänzen dürfe. Dies wurde von der Interviewerin abgelehnt, könnte die Situation – und das Selbstvertrauen des Kindes – jedoch irritieren, auch wenn es während DANs Interview nicht den Anschein erweckte. An dieser Stelle wird noch einmal das ungleiche Autoritätsverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern deutlich, denn dem Kind könnte signalisiert worden sein, dass es unzureichende Antworten gibt, die von der Mutter ergänzt werden müssen.

Weiters muss der Einfluss des Aufnahmegeräts – wie bei allen Interviews – berücksichtigt werden. Die Kinder berichteten nach Abschalten des Geräts weitere interessante Aspekte aus ihrem sprachlichen Kindergartenalltag. Diese Gespräche abseits des eigentlichen Interviews sollten deshalb in Gedächtnisprotokollen, die auch allgemeine Notizen zum Kontext, das kindliche Verhalten etc. beinhalten, festgehalten werden und können, nach Einholen des Einverständnisses des Kindes, in die Interpretation einfließen.

Die Dauer der geführten Interviews ist sehr unterschiedlich: Das kürzeste Interview dauert 4:47 Minuten, das Längste 12:55 Minuten.¹² Generell zeigten die Kinder kaum Ermüdungserscheinungen und ihre Aufmerksamkeit hätte – so der Eindruck der Interviewerinnen – durchaus für weitere (komplexere) Fragen ausgereicht.

¹²Diese Angaben beinhalten jeweils auch die Zeit, in der die Impulse präsentiert werden, wobei bspw. das Malen des Portraits fast die Hälfte der Aufnahmedauer einnimmt.

5 Resümee

Ziel des Beitrags war es, anhand von fünf Probeinterviews über die Methodik von Interviews mit jungen Kindern zu reflektieren. Es handelt sich dabei um erste Überlegungen, die noch keine systematische Analyse darstellen.

Thema der Befragung sind die sprachlichen Lebenswelten und Perspektiven von Kindergartenkindern über ihnen bekannte Sprachen und ihrem sprachlichen Handeln, vor allem im Kindergarten. Obwohl der Einbezug kindlicher Perspektiven in der Kindheitsforschung als Forschungslücke markiert wird, wird dieser zu selten in Studien vollzogen. Zudem fehlen detaillierte Methodendiskussionen über den Einsatz von Kinderinterviews. Diese Lücke versucht der vorliegende Beitrag ein Stück weit zu füllen. Indem für die geplante Dissertation Möglichkeiten für geeignete Interviewmethoden mit jungen Kindern ausgelotet werden und diese bereits früh im Forschungsprozess diskutiert bzw. reflektiert werden, wird ein kontinuierliches Nachdenken darüber über alle Fächer hinweg angeregt.

Zusammengefasst zeigen sich folgende relevante Erkenntnisse:

1. Einstiegsimpuls: Für ein Kennenlernen sowie die thematische Einstimmung auf das Interview sind Einstiegsimpulse sinnvoll, auf diese können sowohl die Kinder wie auch die Interviewer*innen im Interview Bezug nehmen. Die geeignetste Form sowie der adäquate Einsatz müssen jedoch noch in weiteren Erhebungen erprobt werden. So muss überprüft werden, ob sich ein (absichtsvolles) Gespräch bereits während des Impulses für das spätere Interview lohnt bzw. inwiefern das Interview bereits in den Impuls integriert werden könnte. Obwohl Andresen und Seddig (2020: 299) andere Wege der Kommunikation (bspw. Einsatz von Bildern oder Malen) für sinnvoll erachten, muss in weiteren Durchgängen erprobt werden, wie Kindergartenkinder zum Besprechen der eigenen Zeichnung ermutigt werden können.

2. Art der Fragestellung: Inhaltlich beinahe identische, aber leicht voneinander abweichende Interviewfragen führen dazu, dass Kinder Neues erzählen. Für ein Gelingen spielen somit nicht nur längere Denkpausen eine Rolle (Trautmann 2010), sondern auch Fragen, die mehrmals in leicht abweichender Form gestellt werden (s. auch Deinert 2010: 148). Der Umstand, dass die Kinder häufig mit »Ja« oder »Nein« antworten, mag der Interviewsituation selbst oder den wenig sprechanregenden Fragen geschuldet sein. Hier sind Änderungen notwendig, denn mit offenen und zum Sprechen anregenden Fragen »würde der hohen Erzählbereitschaft der Kinder entsprochen und ihnen die Thematisierung persönlich wichtiger Erlebnisse oder Themen (auch im Rahmen des Forschungsthemas) ermöglicht werden« (Deinert 2010: 146).
3. Komplexität des Themas: Es wird oft bezweifelt (z.B. Curtin 2001), dass junge Kinder bereits in der Lage sind, über ein komplexes Thema – wie in diesem Fall »Sprache« – zu sprechen. Diese Bedenken können zumindest abgeschwächt werden. Die Kinder zeigten – entgegen der Skepsis von Forscher*innen (bspw. Vogl 2021; 2012) – weder schnelle Ermüdungserscheinungen noch sozial erwünschte Antworten. Die Antwort »Weiß ich nicht«, welche auf eine Überforderung verweist, kommt nur einmal im Datensatz vor und längere Nachdenkphasen verweisen darauf, dass sich die Kinder zumindest mit der Frage beschäftigen. Zudem blieb das Interesse am Thema auch nach dem Interview aufrecht, denn die Kinder berichteten nach Abschalten des Aufnahmegeräts neue Aspekte. Dies führt jedoch zu weiteren methodologischen Überlegungen: Kindern fällt es scheinbar in informellen Gesprächssituationen leichter, über ihren sprachlichen Kindergartenalltag zu sprechen. Es ist zu überlegen, ob und wie die Interviewsituation mittels Leitfadens informeller gestaltet werden kann.
4. Interviewer*innenverhalten: Es wurde gezeigt, dass zwei Interviewerinnen trotz Leitfaden unterschiedliche (Nach-)Fragen stellen und sie den Einstiegsimpuls verschieden ein-

setzen. Schulungen und genaue Absprachen darüber, wie das Interview gestaltet werden soll, sind daher notwendig. Es muss geklärt werden, welchen Spielraum Interviewer*innen haben, wenn vom Interviewplan abgewichen wird, was bei Kinderinterviews unumgänglich zu sein scheint (Trautmann 2010: 73–74). Abweichungen im Vorgehen machen die Interviews zwar weniger gut vergleichbar, würden aber den Informationsgehalt und die kindliche Motivation steigern. Dringend notwendig ist es außerdem, das ungleiche Autoritätsverhältnis zu beachten.

Aus Platzgründen konnten einige wichtige Aspekte hier nicht im Detail besprochen werden. Diese müssen bei weiteren Methodenreflexionen berücksichtigt werden:

1. Ethische Aspekte: Die Proband*innen wurden zu Beginn des Interviews um ihre Teilnahme gebeten. Außerdem wurden sie über die spätere Datenverwendung und das Ziel des Interviews aufgeklärt. Es ist zu klären, wie das Einverständnis kindgerecht eingeholt bzw. die Informationen kindgerecht formuliert werden können. Forscher*innen müssen intensiv darüber nachdenken, wie versichert werden kann, dass Kinder verstehen, was von ihnen erwartet wird und wie sie ein »echtes« Einverständnis geben können (zum Thema Freiwilligkeit s. bspw. Rühlmann 2021: 455; zur Freiwilligkeit und Vertrauen im Forschungsprozess mit Kindern s. bspw. Bray 2007).
2. Setting der Aufnahme: Die Interviews wurden bei den Kindern zu Hause durchgeführt, die Interviewerin und das Kind saßen gemeinsam am Tisch. Um dem Kind auf Augenhöhe zu begegnen (Delfos 2015: 99; Edtstadler 2018: 26), könnte das Interview auch am Boden sitzend durchgeführt werden, wodurch v.a. ein informelleres Setting erzielt werden könnte. Für Kindergartenkinder ist es nicht ungewöhnlich, am Boden zu sitzen. Des Weiteren sollte analysiert werden, ob sich das kindliche Antwortverhalten in der An- oder Abwesenheit von Erziehungsberechtigten unterscheidet. Auch über die Wirkung

des Audiogeräts sollte an anderer Stelle noch intensiver nachgedacht werden.

3. Kennenlernen und Warmwerden: Die Kennenlernphase konnte im Beitrag nur kurz thematisiert werden. Dieser Teil des Interviews ist nicht audiographiert, was eine detaillierte Reflexion erschwert. Von Relevanz ist die Frage, wie die neue und durchaus befremdliche Situation für Kinder möglichst angenehm gestaltet werden kann. Andresen und Seddig (2020: 300, s. auch Almér 2017: 407) empfehlen, vorab ausreichend Informationen über die Kinder zu sammeln, was aber viel Zeit in Anspruch nimmt.

6 Ausblick

Aufgrund der Komplexität des Themas erhebt der Beitrag keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Der Autorin ist bewusst, dass über weitere Aspekte reflektiert werden muss und andere Formate der Kinderbefragung berücksichtigt werden sollten.

So stellt ein vielversprechendes, noch zu pilotierendes Format, Gruppendiskussionen mit zwei bis drei Kindern dar (s. bspw. Brennecke et al. 2019; Nentwig-Gesemann et al. 2017; Heinzel 2012). Positiv daran ist das veränderte Machtverhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern (Heinzel 2012: 104) sowie die Form der Gesprächsführung, die für Kinder alltagsnäher ist (Heinzel 2012: 107). Ein Äquivalent dazu wäre das dialoggestützte Interview (Paarinterview) nach Weltzien (2009), bei dem der für die Gruppendiskussion befürchtete sogenannter Gruppenzwang durch die Anwesenheit von nur zwei Proband*innen noch keine Rolle spielt, die positiven Aspekte der Gruppendiskussion jedoch ebenfalls bestehen.

In der Dissertation sollen zusätzlich zur Audiographie Videos zum Einsatz kommen. Damit kann auch Nonverbales, wie Mimik und Gestik, in die Analyse einfließen. Ergänzend sollen außerdem Interviews mit weiteren Akteur*innen (Erziehungsberechtigte, Kindergartenpädagog*innen) durchgeführt werden, die eine Datentriangulation

ermöglichen (vgl. Vogl 2015: 81; Fuhs 2012: 90). Zusätzlich werden die Kinder im Kindergartenalltag beobachtet, um dem multiperspektivischen Zugang der Kindheitsforschung gerecht zu werden (Andresen & Seddig 2020: 300).

Methodisch zu klären ist generell, wie Interviews mit Kindern in ihren Erstsprachen durchgeführt werden könnten, wenn die Forscherin selbst diese Sprachen nicht spricht.¹³ Damit verbunden ist die Reflexion im Umgang mit Übersetzungen.

Einschränkend ist am Schluss anzumerken, dass – nicht zuletzt aufgrund der Covid-19-Pandemie – nur fünf Kinder befragt werden konnten und es nicht möglich war, (mehrsprachig sozialisierte) Kinder in Kindergärten zu akquirieren. Unerlässlich sind somit weitere Probeerhebungen, bei denen die oben aufgezählten Aspekte nochmals überprüft werden.

Dennoch konnte mit der Reflexion der vorhandenen Daten gezeigt werden, dass Kinder grundsätzlich (sprachlich) in der Lage sind, über ihre Perspektiven zu komplexen Themen zu sprechen. Dementsprechend ist es notwendig, einen methodisch reflektierten Zugang zu kindlichen Lebenswelten zu finden, denn »[d]ie Frage ist nicht, ob Kinder eine Meinung haben oder über Informationen verfügen, sondern wie wir mit Kindern kommunizieren können, um diese Meinung zu erfahren oder die Information zu erhalten« (Delfos 2015: 43). Internationale Studien im nichtdeutschsprachigen Raum ziehen Kinder bereits häufiger als Forschungspartner*innen mit ein (Deinert 2010: 139), da ihnen immer mehr v.a. die kognitive Kompetenz zugesprochen wird, sich am Forschungsprozess zu beteiligen. Mängel werden eher der Durchführungsqualität der Forschenden attestiert und auch diese Studien weisen nur selten detaillierte Reflexionen zur Empirie auf (Deinert 2010: 139).

Bei zukünftigen Forschungsarbeiten sind deshalb Methodenreflexionen wünschenswert, denn Forscher*innen, die sich der Methodik des Kinderinterviews verschreiben, müssen sich aufgrund

¹³ Für die Dissertation ist geplant, es den Kindern zu überlassen, in welchen Sprachen sie das Interview durchführen möchten.

der recht kargen Forschungslage darüber bewusst sein, dass »Forschung mit Kindern auch zur Methodenforschung bei[trägt]« (Groskreutz 2020: 192). An Forschende, die kindliche Perspektiven berücksichtigen möchten, wird deshalb der Forschungsauftrag gerichtet, sich intensiver an Methodendebatten zu beteiligen, um über die Forschungssituation sowie über bestimmte methodische Verfahren zu reflektieren und diskutieren (Mey & Schwentesius 2019: 34–35). Der vorliegende Beitrag trägt zu dieser Debatte bei.

Literaturverzeichnis

- Alanen, Leena. 2005. Kindheit als generationales Konzept. In Heinz Hengst & Helga Zeiher (Hgg.), *Kindheit soziologisch*, 65–82. Wiesbaden: Springer VS.
- Almér, Elin. 2017. Children's beliefs about bilingualism and language use as expressed in child-adult conversations. *Multilingua* 36(4). 401–424.
- Andresen, Sabine & Nadine Seddig Nadine. 2020. Methoden der Kindheitsforschung. In Braches-Chyrek Rita, Röhner Charlotte, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hgg.), *Handbuch frühe Kindheit*, 293–303. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Aro, Mari. 2009. Speakers and Doers. Polyphony and Agency in Children's Beliefs about Language Learning. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/19882/9789513935320.pdf> (Abruf 07. November 2023). Universität Jyväskylä. Unveröffentlichte Dissertation.
- Bock, Karin. 2020. Perspektiven der Kindheitsforschung. In Braches-Chyrek Rita, Röhner Charlotte, Heinz Sünker & Michaela Hopf (Hgg.), *Handbuch frühe Kindheit*, 279–292. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich.
- Brandenberg, Kathrin, Melanie Kuhn, Sascha Neumann & Luzia Tinguely. 2017. »Weisst Du auch, wie das auf Deutsch heisst?« Zum frühpädagogischen Umgang mit sprachlicher Diversität in bilingualen Regionen der Schweiz. In Ursula Stenger, Doris Edelmann, David Nolte & Marc Schulz (Hgg.), *Diversität in der Pädagogik der frühen Kindheit. Im Spannungsfeld zwischen Konstruktion und Normativität*, 253–270. Weinheim München: Beltz Juventa.
- Bray, Lucy. 2007. Developing an activity to aid informed assent when interviewing children and young people. *Journal of Research in Nursing* 12(5). 447–457.

- Brenneke, Bettina & Anja Tervooren. 2019. Gruppendiskussionen mit Kindern am Übergang vom Elementar- zum Primarbereich. Methodologische Diskussionen und forschungspraktische Herausforderungen. In Florian Hartnack (Hg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*, Wiesbaden: Springer VS.
- Brockmann, Steffen. 2019. Diversitätsbewusstes Denken und Handeln in Kindertageseinrichtungen - Forschen mit Interviews und Interviewstreichzügen. In Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hgg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*, 216-230. Bad Heilbrunn: Julis Klinkhardt.
- Brooker, Liz. 2007. Interviewing children. In Sharne A Rolfe & Siraj-Blatchford Iram (Hgg.), *Doing Early Childhood Research. International Perspectives on Theory and Practice*, 162-178. London: Routledge.
- Busch, Brigitta. 2013. *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Crump, Alison. 2014. »But your face, it looks like you're English«: *LangCrit and the experiences of Japanese-Canadian children in Montreal*. https://www.academia.edu/7697364/_But_your_face_it_looks_like_youre_English_LangCrit_and_the_experiences_of_Japanese_Canadian_children_in_Montreal (Abruf 07. November 2023). Montreal: McGill University. Unveröffentlichte Dissertation.
- Curtin, Clare. 2001. Eliciting children's voices in qualitative research. *American Journal of Occupational Therapy* 55. 295-302.
- Deinert, Aline (2010). »Willst du eigentlich ma wissen, ob ich ein Auto hab?« - Qualitative Interviews mit Vier- und Fünfjährigen. *Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 11(1). 131-52.
- Delfos, Martine F. 2015. »Sag mir mal...« *Gesprächsführung mit Kindern. 4-12 Jahre*. Weinheim: Beltz.
- Edtstadler, Konstanze. 2018. *Bild und Sprache im Kindergarten: Forschungsbericht zum sprachsensiblen Projekt »NÖ begabt 5-7«*. Wien: LIT.
- Fuhs, Burkhard. 2012. Kinder im qualitativen Interview - Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In Friederike Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, 80-103. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- García Ofelia & Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

- Gogolin, Ingrid. 2015. Die Karriere einer Kontur – Sprachenportraits. In İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr & Marianne Krüger-Potratz (Hgg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*, 294–304. Münster & New York: Waxmann.
- Groskreutz, Angela. 2020. Selbstbilder mehrsprachiger Grundschul Kinder und ihr sprachliches Lernen im Kontext Schule. Auszüge aus einer qualitativen Interviewstudie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25(1), 189–220.
- Heinzel, Friederike. 2012. Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In Friederike Heinzel (Hg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*, 22–35. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian, Andreas Lange & Hans-Rudolf Leu. 1999. *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim & München: Juventa.
- Hunger, Ina, Benjamin Zander, Maika Zweigert & Claudia P. Schwark. 2019. Impulsinterviews mit Kindern im Kindergartenalter – praktische Entwicklung und methodologische Einordnung einer Datenerhebungsmethode. In Florian Hartnack (Hg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*, 169–192. Wiesbaden: Springer VS.
- Jacob, Larissa. 2021. *Englischlernen unter den Voraussetzungen lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: Die Sicht von Grundschülerinnen und Grundschulern auf ihren Tertiärspracherwerb*. Wiesbaden: Springer VS.
- Krumm, Hans-Jürgen & Eva-Maria Jenkins. 2001. *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits gesammelt und kommentiert von Hans-Jürgen Krumm*. Wien: Eviva.
- Mey, Günter & Anja Schwentesius. 2019. Methoden der qualitativen Kindheitsforschung. In Florian Hartnack (Hg.), *Qualitative Forschung mit Kindern. Herausforderungen, Methoden und Konzepte*, 3–47. Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, Iris, Bastian Walther & Minste Thedinga. 2017. *Qualität aus Kindersicht – Die Quaki-Studie. Abschlussbericht. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung & Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration* (Hg.). Berlin.
https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/programme/171026_Quaki_Abschlussbericht_WEB.pdf (Abruf 07. November 2023).

- Otheguy, Ricardo, García Ofelia & Reid Wallis. 2015. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review* 6(3). 281–307.
- Rühlmann, Liesa. 2021. Mit Kindern über Mehrsprachigkeit sprechen – Methodische (Selbst-)Reflexion einer Befragung von Viertklässler*innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 4. 448–461.
- Simoes Lourêiro, Kevin & Sascha Neumann. 2020. Young children as actors of institutional language policies and practices in day care centres. *European Journal of Applied Linguistics* 8(2). 157–180.
- Stamm, Margrit. 2017. Elterninvestitionen und gesellschaftliche Benachteiligung. Eine Black Box der frühkindlichen Bildungsforschung. *Pädagogische Rundschau* 3(4). 293–304.
- Trautmann, Thomas. 2010. *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vogl, Susanne. 2012. *Alter und Methode. Ein Vergleich telefonischer und persönlicher Leitfadenterviews mit Kindern*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Vogl, Susanne. 2015. *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Vogl, Susanne. 2021. Mit Kindern Interviews führen: Ein praxisorientierter Überblick. In Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hgg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*, 142–157. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weichselbaum, Maria. 2022. »Dann rede ich mit ihr heimlich auf Türkisch« – Elementarpädagogische Praxis in sprachlichen Differenzverhältnissen. In: Yalız Akbaba, Tobias Buchner, Alisha Heinemann, Nadja Thoma & Doris Pokitsch (Hgg.), *Lernen und Lehren in Differenzverhältnissen – Interdisziplinäre und intersektionale Betrachtungen*, 323–345. Wiesbaden: Springer VS.
- Weise, Marion. 2021. Es ist noch jemand mit uns hier. Puppet-Interviews in der Forschung mit Kindern. In Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Butschi (Hgg.), *Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen*, 158–171. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Weltzien, Dörte. 2009. Dialoggestützte Interviews mit Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter unter Berücksichtigung ihrer Peerbeziehungen. Methode und empirische Ergebnisse. In Klaus Fröhlich-

Gildhoff & Iris Nentwig-Gesemann (Hgg.), *Forschung in der Frühpädagogik. Materialien zur Frühpädagogik II*, 69–100. Freiburg: FEL.

Zettl, Evamaria. 2019. *Mehrsprachigkeit und Literalität in der Kindertagesstätte. Frühe sprachliche Bildung in einem von Migration geprägten Stadtviertel*. Wiesbaden: Springer VS.

Transkriptionskonventionen

((1s))	1 Sekunde Pause
()	Ergänzungen
com	Kommentarzeile
[eigentlich]	best guess
[...]	Auslassung
xxx	Unverständliches