

# **Geographiedidaktische Forschung als ethische Praxis**

## **Anregungen aus den Childhood and Education Studies**

---

*Verena Schreiber und Dana Ghafoor-Zadeh*

### **Einleitung**

Die Schule ist der wichtigste Ort für geographiedidaktische Forschung. Regelmäßig beziehen Forschende an Hochschulen als auch Studierende im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeiten Schülerinnen und Schüler explizit und implizit in geographiedidaktische Forschungsprojekte ein. Darüber hinaus erweist sich die Schule auch für Forschungen mit Kindern jenseits didaktischer Anliegen als pragmatischer Feldzugang, verbringen junge Menschen doch einen Großteil ihres Tages in Bildungsinstitutionen und sind damit vergleichsweise leicht und in großer Zahl zu erreichen. Dabei stellt die Einbeziehung von Kindern in Forschungsprojekte nicht nur für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler eine große Bereicherung dar. Im besten Fall können junge Menschen unmittelbar, etwa durch die Erfahrung persönlicher Anerkennung und ungeteilter Aufmerksamkeit – und nicht nur durch eine in Aussicht gestellte Verbesserung des Geographieunterrichts – profitieren.

Aus unseren eigenen Forschungsprojekten mit jungen Menschen in Bildungs- und Betreuungsinstitutionen, durch den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus der Geographiedidaktik und Kindheitsforschung sowie aus Beratungsgesprächen mit Studierenden und Lehrveranstaltungen wissen wir, dass sich in der Forschung mit Kindern im Kontext der Schule aber auch immer wieder vielfältige Herausforderungen insbesondere hinsichtlich ethischer Aspekte und Fragen der Verantwortung stellen. Denn Forschung an Schulen bewegt sich häufig in einem von Machtgefälle geprägten Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, Lehrenden und Lernenden, Forschenden und Beforschten, Lehrkräften und Wissenschaftlerinnen sowie Wissenschaftlern. So sind wir selbst in einem noch so gut geplanten Forschungsprozess nicht davor gefeit, dass Kinder eine Forschungssituation als Unterrichten interpretieren und mit uns gemäß eingeübter Regeln kommunizieren. Gleichzeitig bleiben für die Schülerinnen und Schüler Bedeutung, Reichweite und Konsequenzen, aber auch Handlungsspielräume in Forschungsprojekten oft undurchsichtig. Für Lehramtsstudierende wird insbesondere die Frage nach

ihrer eigenen Rolle zur Herausforderung, wenn sie während des Studiums in ihrem zukünftigen Arbeitsfeld mal instruktiv (während der Semesterpraktika), mal explorativ (im Rahmen von Forschungsprojekten) aktiv sind (vgl. Schreiber 2017). Nicht zuletzt sind unsere Forschungsprojekte in eine neoliberale Wissenschaftspraxis eingebettet, in der eine möglichst effektive Verwertung von Untersuchungsergebnissen an erster Stelle steht. Dies sind nur einige Beispiele dafür, dass verantwortungsvolles Forschen mit Kindern im Schulkontext einer besonderen Reflexion bedarf.

Der Austausch mit anderen Forschenden macht darüber hinaus deutlich, dass es sich bei den aufgezeigten Schwierigkeiten nicht um individuelle Probleme oder fehlende Methodenkompetenzen handelt. Die meisten Hindernisse sind vielmehr strukturell bedingt – und machen daher Ansatzpunkte notwendig, die über eine individuelle Auseinandersetzung und Problemadressierung hinausweisen. Die einschlägige Methodenliteratur kann hierbei oft nur bedingt weiterhelfen. Zwar steht aus den Sozial- und Bildungswissenschaften ein umfangreiches Set an quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden und Interpretationsverfahren der Unterrichts- und Schulforschung zur Verfügung. Forschungsethische Fragen werden hier allerdings meist nur randlich angesprochen, zum Beispiel, wenn es um das Einverständnis zur Teilnahme oder um die Anonymisierung von Daten geht.

In Anbetracht der zahlreichen ethischen Herausforderungen, die in Forschungsprojekten mit Kindern zutage treten, hat sich in den interdisziplinären und internationalen *Childhood and Education Studies* in den letzten Jahren eine äußerst dynamische Auseinandersetzung mit Fragen der Verantwortung entwickelt. Kernanliegen ist insbesondere, Kindern eine aktivere Beteiligung an Forschungsprozessen zu ermöglichen und ihnen ein Recht auf Selbstartikulation einzuräumen. Während einige Debatten zur Forschungsethik schon lange geführt werden und bis in die 1980er Jahre zurückreichen (vgl. Mandell 1988), verweisen die Gründung neuer Arbeitskreise (z.B. AK »Forschungsethik« in der »Pädagogik der frühen Kindheit«) sowie Veranstaltungen zu ethischen Herausforderungen in der Kindheitsforschung (z.B. der DGS-Sektion »Soziologie der Kindheit«) auf die anhaltende Relevanz sowie neue Herausforderungen, die sich etwa durch den Einsatz digitaler Technologien und Anwendungen in Forschungsprozessen ergeben.

Unser Beitrag setzt an diesen Debatten an und geht der Frage nach, welche Impulse von den *Childhood and Education Studies* für die geographiedidaktische Forschung ausgehen können. In einem ersten Schritt stellen wir Anschlussstellen zur Geographiedidaktik her und diskutieren die Reichweite kodifizierter Aspekte forschungsethischen Handelns. Der zweite Teil des Beitrags zeigt unter Rückgriff auf die Positionen und Ausführungen der *Childhood and Education Studies* zentrale Herausforderungen und Optionen einer ethischen Forschungspraxis mit Kindern an

Schulen auf. Hierbei kommen auch Absolventinnen und Absolventen des Lehramtsstudiengangs Geographie zu Wort, die uns im Rahmen von Interviews im Frühjahr 2021 Einblicke in ihre Erfahrungen bei der Forschung mit Kindern an Schulen gegeben haben. Wir verstehen den Beitrag somit weniger als eine Handlungsempfehlung denn als eine Einladung, die Debatte um eine verantwortungsvolle Forschungspraxis mit Kindern in der Geographiedidaktik gemeinsam weiterzuführen. Wer auf der Suche nach konkreten Anregungen für die eigene Forschungspraxis ist, findet am Schluss außerdem in Form einer »Checkbox« Reflexionsimpulse für verantwortungsvolles geographiedidaktisches Forschen mit Kindern an Schulen.

## Anschlussstellen

Vor dem Hintergrund drängender sozial-ökologischer Herausforderungen sind in den letzten Jahren ethische Aspekte und Fragen der Verantwortung verstärkt in das Blickfeld der Geographie und ihrer Didaktik gerückt (vgl. Dickel 2021). In diesem Kontext setzen sich zahlreiche Arbeiten mit der Frage auseinander, wie eine *ethische Urteilskompetenz im Geographieunterricht* gefördert werden kann (vgl. z.B. Applis/Ulrich-Riedhammer 2013; Ulrich-Riedhammer 2018; Felzmann/Laub 2019; Laub 2019; Dickel et al. 2020; Laub et al. 2021). Eine Befassung mit den *ethischen Anforderungen geographiedidaktischer Forschung* steht dahingegen noch weitgehend aus. Zwar werden in den einschlägigen geographiedidaktischen Lehrbüchern auch teilweise Fach- und Forschungsmethoden ausgeführt und für ein Fachverständnis als forschende Disziplin geworben (vgl. z.B. Haversath 2012; Kanwischer 2013). In den Ausführungen finden sich jedoch kaum explizite Hinweise zu einer verantwortungsvollen geographiedidaktischen Forschungspraxis sowie zu den ethischen Herausforderungen des Forschens mit Kindern.<sup>1</sup>

Implizit werden ethische Fragen zumindest immer dort aufgegriffen, wo Feldzugang und Methoden kritisch reflektiert und Forschungsprozesse hinsichtlich der eigenen Positionalität befragt werden. So stellen etwa Kanwischer und Rhode-Jüchtern schon 2002 die Frage nach dem Ertrag der Aktionsforschung in der Schule für die Schülerinnen und Schüler selbst und plädieren dafür, dass sich Forschende und Beforschte »auf Augenhöhe« begegnen (Kanwischer/Rhode-Jüchtern 2002: 150). Ebenso finden insbesondere in qualitativ-angelegten geographiedidaktischen Forschungsprojekten beispielsweise zu Schülerinnen- und Schülervorstel-

---

1 Eine Ausnahme bildet der Beitrag von David Lambert und Mary Biddulph, in dem u.a. für eine Anerkennung des Wissens und der Erfahrungen von Kindern sowie für die Partizipation von Lernenden in der Lehrplan- und Unterrichtsentwicklung plädiert wird (vgl. Lambert/Biddulph 2013).

lungen (vgl. z.B. Felzmann/Gehricke 2015) oder zu Identitätsaushandlungen und Praktiken der Selbst- und Fremdverortung junger Menschen (vgl. z.B. Schröder 2016) kritische Auseinandersetzungen mit den eigenen methodischen Herangehensweisen statt; zum Teil liegen den Projektkonzeptionen dezidiert Prinzipien des partizipativen Forschens zugrunde (vgl. z.B. Pichler et al. 2021).

Bei der Betrachtung von ethischen Aspekten in der geographiedidaktischen Forschungspraxis ergibt sich daher gegenwärtig ein heterogenes Bild. So hat die Ausrichtung der geographiedidaktischen Forschung als empirische Lehr-Lernforschung zwar dazu geführt, dass der Reflexion von Methoden eine zentrale Rolle zukommt und empirische Herangehensweisen transparent gemacht werden. Allerdings stehen in den meisten Arbeiten »handwerkliche« Aspekte wie die Auswahl des Samplings, Interviewtechniken, Fragebogengestaltung o.ä. im Vordergrund. Ethische Belange hingegen werden in den Methodendiskussionen noch kaum diskutiert, bzw. gehen selten über formale Aspekte hinaus. In der fachwissenschaftlichen geographischen Forschung ist das nicht wesentlich anders. Auch hier werden forschungsethische Fragen bislang kaum systematisch aufgegriffen (vgl. Vorbrugg et al. 2021).

Unabhängig davon wurden in den letzten Jahren – ausgehend von medizin- und bioethischen Prinzipien – an zahlreichen Hochschulstandorten forschungsethische Leitlinien sowie von vielen Disziplinen Ethik-Kodizes implementiert (z.B. Ethik-Rat und Ethikkodex der DGfE, vgl. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2005; Ethik-Kodex der DGS, vgl. Deutsche Gesellschaft für Soziologie und Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen 2017). Diese weisen vor allem rechtliche Aspekte forschungsethischen Handelns aus, wie etwa die Respektierung von Persönlichkeitsrechten oder das Einholen einer informierten Einwilligung beforachter Personen. Auf die spezifischen Anforderungen, die sich daraus für das Forschen mit Kindern ergeben, macht die DGfE zumindest am Rande aufmerksam. So träten datenschutzrechtliche und forschungsethische Probleme insbesondere dann auf, »wenn beispielsweise Kinder oder Personen erforscht werden, die nicht in der Lage sind, ihre Rechte selbst angemessen wahrzunehmen und zu vertreten« (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2005) – ein Einwand, der grundsätzlich auch jede geographiedidaktische Forschung mit Schülerinnen und Schülern betrifft.

Für die Geographie und ihre Didaktik steht die Formulierung eines Konsenses über forschungsethisches Handeln noch aus. Darüber hinaus scheinen solche forschungsethischen Regularien zwar notwendig, aber nicht hinreichend. Gerade beim Forschen mit weniger privilegiert-positionierten Gruppen in machtvollen Institutionen können diese nur bedingt Orientierung für situativ-auftretende Probleme bieten. Zudem geht eine verantwortungsvolle Forschungspraxis nicht in der Eindämmung von Risiken und Negativfolgen auf (vgl. Vorbrugg et al. 2021: 78). Wir möchten daher im zweiten Teil des Beitrags forschungsethische Überlegungen der

*Childhood and Education Studies* aufgreifen und diese für die geographiedidaktische Forschungspraxis fruchtbar machen.

## **Forschungsethische Implikationen der Childhood and Education Studies**

Ethische Herausforderungen beim Forschen mit Kindern werden in den interdisziplinären und internationalen *Childhood and Education Studies* schon seit langem thematisiert und kontrovers diskutiert (vgl. z.B. Mandell 1988; Bell 2008; Beazley et al. 2009; Tisdall et al. 2009; Gallagher 2009; van Blerk 2014; Schreiber 2017; Eßer/Sitter 2018; Atkinson 2019; Kirby 2020). Im Zuge der sich neu formierenden sozialwissenschaftlich-geprägten Kindheitsforschung und der *Childhood Geographies* Ende des 20. Jahrhunderts (vgl. z.B. James et al. 1998; Holloway/Valentine 2000; Qvortrup 2005) entwickelte sich einerseits eine rege Debatte, mit welchen Methoden Kinder, ihre (räumlichen) Bedürfnisse und Erfahrungen angemessen und sensibel erforscht werden können. Zwar standen junge Menschen bereits schon früher im Fokus insbesondere pädagogischer und entwicklungspsychologischer Forschung. Vielfach blieb ihnen hier aber eine aktive Teilhabe an Forschungsprozessen aufgrund ihrer Betrachtung als »Forschungsobjekte« und »adults in the making« verwehrt (vgl. Tisdall et al. 2009). Dies änderte sich mit dem Einfluss von handlungsorientierten, poststrukturalistischen und feministisch-postkolonialen Ansätzen auf sozial- und bildungswissenschaftliche Forschung. Mit dem Begriff der *agency* wurde fortan auf die Handlungsfähigkeit von Kindern verwiesen, »[who] can ›speak‹ in their own right and report valid views and experiences« (Alderson 2008: 278). Andererseits wurde in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 bereits das Recht von Kindern auf Partizipation an allen sie betreffenden Fragen festgeschrieben und ihnen damit auch im Bildungsbereich der Anspruch auf umfassende Mitbestimmung eingeräumt. Vor dem Hintergrund dieser beiden Entwicklungen ist die Partizipation von Kindern für die *Childhood and Education Studies* seitdem zur maßgebenden Prämisse für die Gestaltung von Forschungsprozessen geworden. Gleichzeitig wurde damit aber auch die Frage aufgeworfen, wie sich die Verantwortung unter den Forschungsbeteiligten neu und anders verteilt und welche ethischen Aspekte partizipative Forschung mit Kindern impliziert.

Die aktuelle Debatte um eine ethische Forschungspraxis mit Kindern speist sich sowohl aus gesellschaftstheoretischen Überlegungen zu wirkmächtigen sozialen Ordnungen und Hierarchieverhältnissen als auch aus Erfahrungen, die in empirischen Projekten an Schulen und Betreuungseinrichtungen gemacht wurden (vgl. Gallagher 2009; Kirby 2020). In den eigenen Forschungsarbeiten und aus Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen sowie Studierenden wurde deutlich, dass Forschende in der Geographiedidaktik häufig mit Schwierigkeiten konfrontiert sind, wie sie auch im Feld der *Childhood and Education Studies* beschrieben

werden. Im Folgenden möchten wir daher vier zentrale Debattenstränge darstellen, die Anknüpfungspunkte für eine Reflexion geographiedidaktischer Forschung als ethische Praxis bieten. Dabei erheben wir nicht den Anspruch, gute oder richtige Forschungsweisen festzulegen. Wie es Tisdall et al. (2009: 1) formulieren und unsere eigenen Erfahrungen zeigen, gibt es selten nur »one ›right‹ way to ›do‹ research design, ethics and data collection«, sondern vielmehr immer eine Reihe möglicher Herangehensweisen, »each of which has certain advantages and disadvantages, depending on the context«. Die folgenden Impulse sollen daher vielmehr Anlass sein, über eigene Forschungsweisen nachzudenken und dazu ermutigen, Dilemmata offen zu benennen und sich gemeinsam darüber auszutauschen.

### Institutionelle Herausforderungen

Kinder verbringen heute einen Großteil ihrer Zeit in Bildungs- und Betreuungsinstitutionen. Neben den selbstredend didaktischen Forschungsanliegen stellen Schulen schon allein deshalb für Forschungsprojekte einen idealen Feldzugang dar, weil feste zeitliche und räumliche Strukturen bestehen und es geregelte Zuständigkeiten erleichtern, formale Schritte und die Kommunikation mit den gesetzlichen Vormündern von Kindern zu organisieren. Gleichzeitig nehmen die räumlichen Gegebenheiten, zeitliche Taktung und das Sozial- und Organisationsgefüge der Schule maßgeblich Einfluss auf Forschungsprozesse und -situationen und relativieren individuelle Gestaltungsmöglichkeiten. So berichten Absolventinnen und Absolventen, dass sich das räumliche Setting an den Gegebenheiten vor Ort ausrichten muss, was der Schaffung einer »forschenden« Atmosphäre teils zuwiderlaufen kann: »Ich hatte vorher gehofft, dass der Raum ein bisschen gemütlicher wäre, [...] hatte mir eigentlich irgendwie sowas vorgestellt: Man kann sich da zusammen auf den Boden setzten, damit das einfach nicht so, ja so schulähnlich ist. Und dann war das halt [...] so eine Kammer.« (Masterstudentin Lehramt Geographie 1) An anderer Stelle werden zeitliche Einschränkungen benannt, die Forschungssituationen die notwendige Flexibilität und Ruhe nehmen: »Man darf sich als Außenstehender, da muss man ja dankbar sein, dass man da die fünfzehn bis zwanzig Minuten geschenkt bekommen hat, da kann ja nicht einfach kurz [sagen]: ›Okay gut, dann machen wir noch was Anderes.« Und der Lehrer hockt da und scharrt mit den Hufen und möchte mit seinem Unterricht weitermachen.« (Referendarin) An solche Erfahrungen schließen sich nicht zuletzt die Fragen an, was es eigentlich bedeutet, wenn Forschungsprozesse als Unterbrechungen im Schulalltag und Wissenschaft und Schule als getrennte Sphären wahrgenommen werden.

Die Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten wird außerdem davon beeinflusst, dass Forschende von Schülerinnen und Schülern aber auch von Lehrkräften und Betreuungspersonen oft in die berufliche Nähe von Pädagoginnen und Pädagogen oder Lehrerinnen und Lehrern gerückt werden (vgl. Gallagher 2009: 17).

Gehen die Erwartungshaltungen von Kindern, Schule und Forschenden stark auseinander, kann das nicht nur zu Hemmungen bei den teilnehmenden Kindern führen, sondern auch die Forschenden verunsichern – etwa, wenn sie als zusätzliche Aufsichtsperson eingeplant werden, das Projekt als »Unterrichtersatz« angekündigt oder die Forschung von den Kindern als Unterricht interpretiert wird (vgl. Bollig 2010). Zu einem forschungsethischen Konflikt werden solche unterschiedlichen Erwartungshaltungen spätestens dann, wenn die forschende Haltung gegenüber Kindern als Expertinnen oder Experten ihres Lebens und Partnerinnen bzw. Partner auf Augenhöhe nicht mit Praktiken des Erziehens und Unterrichtens vereinbar sind:

»Problems of (mis)understanding are especially relevant in educational settings, where children are routinely expected to listen, pay attention and affirm that they have understood. In school, a degree of stigma may be attached to admitting that one does not understand, or needs further explanation. Similarly, many children develop strategies for evading teaching, such as acting as although they are listening and understanding when in fact they are not.« (Gallagher et al. 2010: 475)

Auch für Lehrkräfte stellt die Anwesenheit von Forschenden in vielfacher Weise eine Herausforderung dar – zum Beispiel, wenn Forschende während der Erhebungsphasen von Pflichten entbunden werden wollen, die für die Institution Schule konstitutiv sind (vgl. Bollig 2010: 109ff.). Doch nicht nur die Vorbereitung und Durchführung der Forschung birgt Herausforderungen. Viel zu selten wird der Blick darauf gelenkt, ob und wenn ja welche Konsequenzen das Verlassen des Feldes für alle Beteiligten hat. Besonders wenn Forschende und Kinder über einen längeren Zeitraum und an herausfordernden und sensiblen Themen miteinander gearbeitet sowie sich gegenseitig persönliche Einblicke in die jeweiligen Sicht- und Lebensweisen gegeben haben, kann die Beendigung des Projekts für beide Seiten schwierig sein. Intensive Gespräche, gemeinsame Diskussionen oder Workshops können eine Vertrauensbasis aufbauen, deren plötzlicher Abbruch zu Enttäuschungen und unbeantwortet bleibenden Anschlussfragen führt. So berichtete uns eine Interviewteilnehmerin, »wie ich [mit den Schülerinnen und Schülern] ein Katastrophenbild nach dem nächsten angucke [...] und dann einfach »Ciao« sage« (Nachwuchswissenschaftlerin Geographiedidaktik) – und damit auch von den Zweifeln, die ihr erst im Nachgang zu ihrem Vorgehen aufkamen. Wenn es vielen Forschenden auch nicht leichtfallen mag, das Feld wieder zu verlassen, bestehen für die Teilnehmenden insofern noch größere Risiken. Nicht nur wird sowohl der Beginn als auch das Ende in der Regel von den Forschenden bestimmt. Sie entscheiden ebenso über den Umgang mit den Daten, tragen Informationen über die Schülerinnen und Schüler nach außen und werden nicht zuletzt für ihre forschende Tätigkeit bezahlt. Somit besteht die Gefahr, dass junge Menschen mit ihren Gedanken und Gefühlen allein zurückbleiben und davon enttäuscht sind, dass ihren

Sichtweisen lediglich pointiert Beachtung geschenkt wurde und keine konkreten Veränderungen folgen.

Vor diesem Hintergrund ist es umso wichtiger, dass Kinder von Forschungserfahrungen unmittelbar profitieren können, indem sie gerne Zeit mit den Forschenden verbringen. Für viele Kinder sind zum Beispiel Interviews tatsächlich »*the longest period of time they [have] the chance to talk with an interested listener about themselves, their identity and their socio-spatial experiences*« (Skelton 2008: 32). Forschung mit Kindern an Schulen birgt daher auch das Potenzial, dass sie ein ehrliches Interesse und Aufmerksamkeit für ihre Erfahrungen und Bedürfnisse erfahren, sich als Expertinnen und Experten wertgeschätzt fühlen, auf neue Themen gestoßen werden und neue Praktiken des Austauschs kennenlernen.

Im Umkehrschluss, so unsere Beobachtung, empfinden auch Forschende das Forschen mit Kindern vor allem im Hinblick auf ihre angehende Lehrtätigkeit als bereichernd. Forschungssituationen wurden uns vielfach positiv als eine Art »Anti-Unterricht« beschrieben – als Aufbrechen konventioneller Unterrichtssituationen, was den Forschenden erlaubt, ein anderes Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. So benannten unsere Gesprächspartnerinnen und -partner die forschende Beziehung als »ehrlicher« und als einen »Austausch auf Augenhöhe«. Eine Befragte äußerte, dass sie sich näher an den Lernenden fühlte und die Forschung mit jungen Menschen ihre Selbstreflexion in verschiedene Richtungen anregte (Masterstudentin Lehramt Geographie 1).

## Ethische Symmetrie

Die Prämisse der *agency* – Kinder als kompetente Akteurinnen und Akteure ihres eigenen Lebens zu begreifen – darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass junge Menschen in ihrem (schulischen) Alltag vielfach nicht in gleicher Weise agieren können wie Erwachsene und ihnen in sozialen, kulturellen und rechtlichen Dingen keineswegs gleichgestellt sind<sup>2</sup> (vgl. Morrow 2005; Maguire 2005). Während Schulen und Betreuungseinrichtungen durch generationale Ordnungen und hierarchische Strukturen geprägt sind, bemühen sich die Ansätze der *Childhood and Education Studies* explizit darum, solche Machtungleichheiten in Forschungsprozessen zu verringern. In diesem Sinne fordern etwa Christensen und Prout (2002), Kinder als Co-Forschende aktiv in alle Phasen der Forschung einzubeziehen und mit ihnen

---

2 Aus pädagogischer Sicht kommt in der Konzeption von Kindheit als Schon- und Schutzraum seit der Moderne der ethische Anspruch zum Ausdruck, einen verantwortungsvollen Umgang mit Kindern zu pflegen (vgl. Fischer 2020: 42). Sowohl im familiären Kontext als auch in den institutionellen Settings etablierte sich als Leitlinie *guten* Aufwachsens eine von Erwachsenen für Kinder geplante Erziehung und Bildung sowie die Formulierung und Übernahme von Rechten und Pflichten.

gemeinsam Verantwortung für den Prozess zu übernehmen. Ethische Grundsätze sollen für alle Forschungsarbeiten, unabhängig von Alter und generationalen Differenzen, gleichermaßen gelten und die Beziehung zwischen Forschenden und Teilnehmenden anleiten (vgl. ebd.: 482). Grundlegend für eine ethische Symmetrie sind dementsprechend die »Anerkennung des Anderen« und die »Übernahme von Verantwortung für Andere, ohne hieraus einen paternalistischen Gestus zu entwickeln« (Eßler/Sitter 2018: o.S.). Forschung mit Kindern folgt also keinem gänzlich anderen Grundsatz als Forschung mit Erwachsenen. Vielmehr geht es im Sinne einer »relationalen Ethik« (Vorbrugg et al. 2021: 78f.; vgl. Ellis 2007, 2016) darum, dass sich »Forschende und Forschungsteilnehmer\*innen [... als] einander in unterschiedlichen Weisen Verbundene« gegenüberstehen.

Für die Forschung mit Kindern an Schulen stellt die Prämisse der ethischen Symmetrie eine große Herausforderung dar. Dies wird spätestens dort deutlich, wo institutionelle Ordnungen etwa in Bezug auf Rederecht, Themensetzung, Beteiligung und Verweigerung durchbrochen werden; wo sich Rollen verschieben und Forschende zur Person werden, »die etwas von den Schüler\*innen braucht, [...] die Schüler\*innen bittet, an dem Forschungsvorhaben teilzunehmen« (Masterstudentin Lehramt Geographie 2). Auch kann der Versuch, eine »*less-adult role*« (vgl. Mandell 1988) und weniger pädagogische Haltung in Forschungssituationen einzunehmen, Kindern offen gegenüberzutreten und Norm- oder Regelverstöße nicht zu ahnden, bei den Teilnehmenden auf Irritationen stoßen. Eine Masterstudierende verwies etwa auf die Schwierigkeit, die sich schon allein aufgrund des abrupten Wechsels von einer unterrichtlichen Situation in ein Forschungsgespräch ergab, »dass Kinder da erstmal reingehen und total schüchtern sind und ich erstmal ihnen den Raum geben muss: ›Hey, ich möchte dir gerade zuhören und es gibt kein richtig und falsch.‹ [...] Ich glaube, dass das bei Kindern, gerade wenn sie aus dem Klassenraum rauskommen und drei Meter weiter in den anderen Raum gehen – da ist eine andere erwachsene Frau, die sagt, die interviewt dich jetzt –, dass man diese Hierarchie ein bisschen löst und trotzdem ein professionelles Verhältnis wahr.« (Masterstudierende der Geographiedidaktik 1)

Kindern auf Augenhöhe zu begegnen, birgt folglich zwar zum einen das Potenzial, dass junge Menschen Forschende nicht als machtvolle Lehrpersonen wahrnehmen und zum anderen, dass das Problem der sozialen Erwünschtheit, sich so zu äußern, wie es erwartet wird, reduziert wird. Abgesehen davon, dass es allerdings nicht immer gelingt, Kinder von der eigenen Rolle als »weniger erwachsen« zu überzeugen (vgl. Atkinson 2019) und ihre Deutungen der Machtasymmetrien in Einklang mit der selbst angestrebten flachen Hierarchie im Forschungsprozess zu bringen, ergeben sich situativ weitere ethische Fragen: Wie lässt sich etwa die »*least-adult role*« mit der Aufsichtspflicht in Einklang bringen? Wie kann damit umgegangen werden, wenn sich Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmer gegenseitig verbal oder körperlich angreifen? Wie kann dafür Sorge getragen werden,

dass sich alle Beteiligten wohl fühlen? Wie empfinden die teilnehmenden Kinder die ad-hoc Verantwortungsübergabe? Wo müssen wir uns möglicherweise auch im Verlernen des pädagogischen Blicks und pädagogischer Praktiken üben und ebenso Offenheit, (Miss)Verstehen, Verweigerung und Ablehnung zulassen, anstatt Schonung, Schutz, Erziehung und Entwicklung als Prämissen der Beziehung zwischen beteiligten Erwachsenen und Kindern zu formulieren?

Wenngleich diese Fragen keine abschließenden Antworten zulassen, folgt aus ihnen doch die Notwendigkeit, die Voraussetzung ethischer Symmetrie jeweils kontextabhängig neu zu betrachten. Eine verantwortungsvolle Forschungspraxis impliziert immer auch ein Nachdenken darüber, inwieweit Forschung in der Schule einer relationalen Ethik überhaupt gerecht werden kann, wo bestehende Hürden möglicherweise nicht überwunden oder gar neue Asymmetrien im Forschungsprozess geschaffen werden.

### Partizipative und subjektorientierte Forschungspraxis

An die Einsicht, dass junge Menschen ebenso wie Erwachsene als eigenständige, ernstzunehmende und kompetente Subjekte in der Forschung wahrgenommen werden müssen, schließen sich darüber hinaus methodische Fragen an. So bieten einerseits kindgerechte Methoden die Möglichkeit, über die etablierten – meist an Erwachsenen orientierten – Forschungsweisen hinauszugehen und neue Zugänge (auch für die Forschung mit Erwachsenen) zu entwickeln. »Kindgerechte« Ansprachen scheinen zudem allein schon deshalb plausibel, weil eine egalitäre Forschung Ungleichheiten verschleiern und das Verhältnis zwischen erwachsenen Forschenden und Kindern als Teilnehmende erklären kann (vgl. Morrow 1999). Vertreterinnen und Vertreter egalitärer Ansprachen und Methoden verweisen allerdings darauf, dass der Einsatz »kindgerechter« Methoden einer tatsächlichen Anerkennung der *agency* junger Menschen entgegenlaufe:

»It is somewhat paradoxical that within the new sociology of childhood many of those who call for the use of innovative or adapted research techniques with children, are also those who emphasize the competence of children. If children are competent social actors, why are special ›child-friendly‹ methods needed to communicate with them?« (Punch, 2002: 321)

Wer andere Methoden und Ansprachen für Kinder propagiert, läuft also letztlich auch Gefahr, paternalistische Denk- und Handlungsweisen gegenüber jungen Menschen zu reproduzieren und sie als »Andere« – als besonders kreativ, weniger kompetent, impulsiv oder neugierig – zu markieren (Rautio 2013: 396). Ein Gesprächspartner erzählte uns, dass er beispielsweise den Begriff der Forschung in der Kommunikation mit den Kindern vermied, da er unsicher war, »ob die Kinder mit dem Begriff ›forschen‹ was anfangen können. [...] Man [bewegt sich] eben

dann so in zwei Welten [...], diese Welt der Theorie und dann die Welt der Kinder.« (Referendar Geographie)

Die Suche nach geeigneten Forschungsmethoden wirft somit auch ethische Fragen auf. Insbesondere schriftbasierte Verfahren können den Zugang zur Forschung für Kinder erschweren und sie unter Druck setzen – wenn sie nicht gut schreiben und lesen können, wenn sie es nicht gewohnt sind, sich über längere Zeit mit Erwachsenen außerhalb ihres engsten Bekanntenkreises allein zu unterhalten oder wenn keine gemeinsame Sprache gefunden wird. Dass Forschende daher andere Formen der Kommunikation und des Ausdrucks suchen – sich möglichst umgangssprachlich ausdrücken, visuelle Impulse einsetzen oder nur wenige offene Fragen stellen, die ausführliche Erklärungen verlangen – ist dem Versuch geschuldet, diese Risiken abzumildern. So wurde in den Interviews deutlich, dass die Absolventinnen und Absolventen generell von mangelnden Vorkenntnissen, Fähigkeiten und Ausdrucksweisen bei Schülerinnen und Schülern sowie einer geringeren Frustrationstoleranz ausgehen. Andere Methoden können jedoch nur dann den Teilnehmenden wirklich gerecht werden, wenn sie nicht an stereotypen Narrativen über Kinder ausgerichtet sind.

Auf die angesprochenen Herausforderungen wird gegenwärtig insbesondere durch den Einsatz partizipativer Ansätze zu reagieren versucht (vgl. Bergold/Thomas 2010; Kondon/Elwood 2009; Schönhuth/Jerrentrup 2019). Partizipative Forschungsdesigns versprechen Aushandlungsprozesse transparenter zu machen – also mit und für, statt nur über junge Menschen zu forschen. In den letzten Jahren wurden eine ganze Reihe an Umsetzungsformen erprobt, die von visuellen, künstlerischen und performativen Zugängen (vgl. Farmer/Cepin 2015; Wickenden/Kembhavi-Tam 2014) über kollektive Kartierungspraktiken (vgl. Schreiber 2022) bis hin zu auf digitalen Technologien basierenden Methoden (vgl. Ergler et al. 2016) reichen. Sie alle vereint der Grundgedanke, »*that a reciprocal relationship between an adult and a child researcher can enrich the research project when participation is viewed as a process of negotiation and co-learning or, in Freire's words, »a dialogical encounter with people« (Freire 2001). It aims to connect the adult and child researcher's mundane everyday experiences and desires, their agendas, and their motives for participation with a flexible, realistic, and meaningful research environment.*« (Ergler 2015: 4f.) Forschen mit Kindern erfordert folglich zurecht, das Forschungsdesign, die Forschungsumgebung und die Methoden an die Perspektive, Alltagspraktiken und die Artikulationsformen von Kindern anzupassen. Die Diskussion, inwieweit hiermit Stereotype und das Dilemma einer stellvertretenden Übersetzungsarbeit überwunden oder vielmehr reproduziert werden, sollte Bestandteil jeder geographiedidaktischen Forschung mit Kindern sein.

## Transparenz und Einverständnis

Geographiedidaktische Forschung als ethische Praxis erfordert schließlich eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen der informierten Einwilligung. In Forschungsprojekten wird diesem Anspruch zumeist in Form von schriftlichen Einwilligungserklärungen und der Zusicherung der Anonymisierung von Daten zu Beginn des Forschungsprozesses Rechnung getragen. Bereits dieser formale Schritt kann sich für die Forschung mit Kindern als Hürde erweisen. An vielen Schulen kommen mittlerweile Regularien zum Einsatz, nach denen entschieden wird, ob und wenn ja, zu welchen Bedingungen mit Kindern geforscht werden darf. Das Durchlaufen dieses Prozesses kostet Forschende mitunter Mühe sowie Geduld und ist nicht selten mit Unsicherheiten angesichts drohender Ablehnungen und fehlender oder nicht rechtzeitig bereitgestellter Unterschriften verbunden. Der Erfolg, den »Bürokratieberg« bewältigt, Anträge bewilligt, Anfragen zugesagt und Formblätter von Erziehungsberechtigten ausgefüllt und unterschrieben zu haben, kann allerdings die weiteren Bedeutungsebenen der informierten Einwilligung in den Hintergrund rücken. So geht die Forderung nach Transparenz und Einverständnis weit über Formalitäten hinaus, die nicht zuletzt Forschende vor juristischen Konsequenzen bewahren sollen. Vielmehr muss eine informierte Einwilligung auch das Wohlergehen und die Entscheidungsfreiheit von Kindern im gesamten Forschungsprozess sicherstellen (vgl. Gallagher et al. 2010: 472).

Das beginnt bereits mit der Frage, inwieweit die Einwilligung von Kindern über das Einverständnis der Eltern und Lehrkräfte hinaus als notwendig erachtet wird. Auch wenn Forschende Kinder subjektorientiert ansprechen wollen, scheitert es nicht selten am »*Gatekeeping*« höherer Instanzen, sodass die Handlungskompetenz von Kindern schon im Voraus ausgehebelt wird. Eine Nachwuchswissenschaftlerin berichtete uns mit Blick auf ihre Examensarbeit, dass sie sich zwar um einen kindgerechten Zugang bemüht hatte. Im Nachgang kam aber auch die Frage auf, ob »man nicht das Einverständnis der Kinder eigentlich auch noch einholen [muss] und nicht nur das der Eltern? Hätte ich nicht irgendwie jedem Interview noch so ein bisschen ein Gespräch vorschieben sollen: ›Wenn das für dich nicht okay ist, dass ich das aufnehme, dann nehmen wir das auch nicht auf‹ und ›Ist es okay, wenn wir über das Bild sprechen?‹ [...] Für mich war das so formal alles geregelt. [...] Und jetzt habe ich immer noch irgendwo diese Elternbriefe rumliegen und weiß gar nicht, für wie lange ich sie noch aufheben soll.« (Nachwuchswissenschaftlerin Geographiedidaktik)

Zwar werden Kinder in der Regel gefragt, ob sie teilnehmen möchten. Besonders im Schulkontext, wo zwischen Erwachsenen und Kindern, Lehrkräften und Lernenden als auch unter Peers Machtasymmetrien bestehen, ist es jedoch fraglich, auf welcher Basis und wie freiwillig tatsächlich die Entscheidungen zur Teilnahme getroffen werden (vgl. Gallagher et al. 2010: 478f.; Kirby 2020: 812). Offener Zwang

»*may be easy to avoid, but subtler forms of persuasion, peer pressure and encouragement are usually core elements of school cultures*« (Gallagher et al. 2010: 479). So macht es nur bedingt Sinn, Schülerinnen und Schüler im Klassenverband zu adressieren, weil dabei leicht Gruppendynamiken greifen, die eine freie, individuelle Entscheidung verhindern: »*[T]hey all tend to say yes, but a minority of them will simply not participate at all, will write minimally, and say virtually nothing.*« (Morrow 2008: 56) Einwilligungen sind also nichts rein Individuelles, sondern vollziehen sich in einem sozialen, machtvollen Kontext.

Tatsächlich zustimmen können Schülerinnen und Schüler auch nur, wenn sie überhaupt zwischen Forschung und Unterricht unterscheiden können, wenn sie über Art, Zweck und Folgen der Forschung informiert sind und diese einordnen können. Ob und wie Forschungsanfragen wahrgenommen werden und was sich Lernenden, Eltern und Lehrkräfte jeweils unter Forschung und dem konkreten Projekt vorstellen, kann sich zudem grundlegend unterscheiden. (Mangel an) Einsicht in die Wissenschaft, (fehlende, gute oder schlechte) Vorerfahrungen, Sprachbarrieren und Alltagsdruck können die Zugänglichkeit und Ausschlussmechanismen von Forschungsprojekten ebenso bestimmen, wie die (unzureichend) inklusive Ausrichtung des Forschungsprozesses (vgl. Skelton 2008; Maguire 2005). Außerdem ist es oft gar nicht möglich, Fragen nach dem Zweck, der Bedeutung und dem genauen Ablauf der Forschung vor der Datenerhebung zu beantworten. Das liegt nicht zwingend an einer schlechten Vorbereitung seitens der Forschenden, sondern kann sich im Forschungsprojekt selbst begründen. Insbesondere bei qualitativen partizipativen Zugängen, die Kindern möglichst viele Freiräume bieten, das Forschungsthema auf ihre Weise zu artikulieren, zu bearbeiten und voranzubringen, kann zu Beginn der Fortlauf der Forschung kaum dargestellt werden. Ebenso können sich Zielrichtung und Vorgehensweise eines auf mehrere Monate oder gar Jahre angelegten Forschungsprojektes im Laufe des Prozesses verändern (vgl. Gallagher 2009: 17). Informierte Zustimmung bedeutet daher auch, Unklarheiten in Kauf zu nehmen, solange der Forschungsprozess gemeinsam ausgehandelt und Lernende jederzeit die Möglichkeit eingeräumt wird, sich über das Forschungsvorhaben auszutauschen oder die Beteiligung am Forschungsprojekt sogar zu beenden (vgl. Morrow 2008: 54). Die Frage, ob, wie und zu welchen Bedingungen Schülerinnen und Schüler an geographiedidaktischer Forschung teilnehmen, muss folglich durchweg verhandelbar sein. Nicht zuletzt kann die Thematisierung solcher Aushandlungen für das Forschungsprojekt wichtige Erkenntnisse liefern.

## Ausblick

Geographiedidaktische Forschung mit Kindern an Schulen bewegt sich immer im Spannungsfeld machtvoller sozialer Beziehungen und wird von vielfältigen strukturellen Bedingungen beeinflusst. Sie adressiert junge Menschen darüber hinaus auf sehr persönlicher Ebene, wenn Vorstellungen, Erfahrungen, Hoffnungen und Ängste mitgeteilt werden. Eine verantwortungsvolle geographiedidaktische Forschungspraxis mit Kindern erfordert daher eine umfassende Reflexion ethischer Aspekte, Dynamiken und Strukturen, die im Forschungsprozess und in konkreten Situationen wirksam werden.

Die aufgezeigten Probleme und Herausforderungen machen außerdem deutlich, dass eine verantwortungsvolle Forschungspraxis nicht in vorgefassten Handlungsanweisungen aufgehen kann. Viel zu unterschiedlich und vielfältig ist doch die fachdidaktische Forschungslandschaft, als dass sich alle Aspekte in einem Kanon forschungsethischen Handelns erschöpfend regeln ließen. Wir möchten daher vielmehr einladen, unterschiedliche Stränge geographiedidaktischer Forschung ins Gespräch zu bringen und uns gemeinsam über Erfahrungen auszutauschen. Inwieweit sind die angesprochenen Herausforderungen etwa auch für die empirische Lehr-Lernforschung und Entwicklung von Unterrichtskonzepten relevant und in welcher Weise können quantitative Forschungssettings eine verstärkte Partizipation von Kindern an der Gestaltung des Forschungsprozesses ermöglichen?

Als ein erster wichtiger Schritt erscheint es uns daher, die Probleme sowie Bewältigungsweisen zu entindividualisieren und einen Rahmen zum kollektiven Austausch und zur gemeinsamen Reflexion zu schaffen. Unabhängig von unseren einzelnen Forschungsanliegen sind wir den Forschungsteilnehmerinnen und -teilnehmern immer auch ethisch verpflichtet, da es letztlich ihre Beteiligung ist, die unsere Forschung sichert. Schließlich werden sie durch uns in »Geschichten verwickelt [...], die wir über uns selbst schreiben« (Ellis 2007: 5).

### **Reflexionsimpulse für eine verantwortungsvolle geographiedidaktische Forschungspraxis mit Kindern**

- 1 Wie kann ich sicherstellen, dass für alle Beteiligten klar ist, was auf sie zukommt, wenn sie der Forschung zustimmen? Wie kann ich gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler tatsächlich freiwillig teilnehmen?
- 2 Welche Vorstellungen habe ich selbst von Kindheit, Jugend und den jungen Menschen im Projekt? Inwiefern bin ich von generalisierenden und stereotypisierenden Vorannahmen beeinflusst?

- 3 Welche Position habe ich im Forschungsprozess? Welche Erwartungen werden an mich von verschiedenen Seiten (von Lernenden, Lehrpersonen, Rektorat, Eltern, der Hochschule etc.) gestellt? Welche Erwartungen habe ich selbst an mich, um verantwortungsvoll zu forschen?
- 4 Wieso ist das Feld Schule für meine Forschung relevant? Was ermöglicht und verhindert die Institution Schule als Forschungsfeld? Welche Rolle weise ich Schülerinnen und Schülern im Forschungsprojekt zu? Wo bestehen Freiräume, in denen Lernende ihre Rolle selbst bestimmen und das Projekt mitgestalten können? Wie stelle ich sicher, dass sie vom Forschungsprozess profitieren?
- 5 Welche Rolle weise ich Lehrpersonen sowie Pädagoginnen und Pädagogen im Forschungsprojekt zu? Wie kann es gelingen Zuständigkeiten, Verantwortung und Freiheiten gemeinsam auszuhandeln?
- 6 Welche Rolle spielen Zeit- und Raumregime vor Ort? Welche Möglichkeiten habe ich, den Kontext der Forschung, den Raum und die Zeit mitzugestalten? Wie können Ansprüche für eine verantwortungsvolle Forschungspraxis mit strukturellen und räumlichen Knappheiten in Einklang gebracht werden?
- 7 Wie wähle ich mein Feld aus? Welche Methoden wähle ich? Wen adressiere ich, wer bleibt möglicherweise unsichtbar und nicht repräsentiert?
- 8 Wie stelle ich eine vertrauensvolle Atmosphäre her, die Schülerinnen und Schülern auch ein problemloses und spontanes Aussteigen ermöglicht, wenn sie dies wünschen? Wie gehe ich mit Widerständigkeit, Unruhe, Unstimmigkeiten und Ablehnungen respektvoll um?
- 9 Welche Bedeutung hat das Forschungsprojekt für junge Menschen, die selbst nicht am Prozess beteiligt waren? Hat das Projekt Einfluss auf Kinder und Jugendliche oder den Kontext Schule allgemein?
- 10 Wie kann ich das Feld verlassen? Wie kann gesichert werden, dass die Beteiligten nach Projektende mit ihren Gedanken und Stimmungen, die im Erhebungsprozess entstanden sind, nicht allein gelassen werden? Wie kann ich mit den Beteiligten den Forschungsprozess und seine Ergebnisse nachbesprechen?

(unter Einbeziehung von Christensen/Prout 2002: 490; Alderson/Morrow 2004 in Gallagher 2009: 15; Vorbrugg et al. 2021: 85ff.)

## Literatur

Alderson, Priscilla (2008): Children as Researchers: Participation Rights and Research Methods. In: Pia Christensen/Allison James (Hrsg.): Research with Children: Perspectives and Practices, London: Routledge, S. 276–290.

- Applis, Stefan/Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2013): »Ethisches Argumentieren als Herausforderung.«, in: *Praxis Geographie* 3, S. 24–29.
- Atkinson, Catherine (2019): »Ethical complexities in participatory childhood research: Rethinking the ›least adult role‹«, in: *Childhood* 26, S. 186–201.
- Beazley, Harriot/Bessell, Sharon/Ennew, Judith/Watsonson, Roxana (2009): »The right to be properly researched: research with children in a messy, real world«, in: *Children's Geographies* 7, S. 365–378.
- Bell, Nancy (2008): »Ethics in child research: rights, reason and responsibilities«, in: *Children's Geographies* 6, S. 7–20.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2010): »Partizipative Forschung«, in: Günter Mey/Katja Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden: Springer VS, S. 333–344.
- Bollig, Sabine (2010): »›Ja, ist das jetzt mehr ein Praktikum, oder was?‹. Feldzugang als situatives Management von Differenzen«, in: Friederike Heinzl (Hg.), *Auf unsicherem Terrain. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens*, Wiesbaden: Springer VS, S. 107–116.
- Christensen, Pia/Prout, Alan (2002): »Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children«, in: *Childhood* 9, S. 477–497.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2005): Ethik-Rat und Ethikkodex der DGfE, <https://www.dgfe.de/service/ethik-rat-ethikkodex> (letzter Zugriff 10.11.2021).
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie/Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen (2017): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS), <https://soziologie.de/dgs/ethik/ethik-kodex> (letzter Zugriff 10.11.2021).
- Dickel, Mirka (2021): »Geographie und Verantwortung. Sinnschichten geographischen Tuns«, in: Mirka Dickel/Hans J. Böhmer (Hg.), *Die Verantwortung der Geographie. Orientierung für eine reflexive Forschung*, Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–34.
- Dickel, Mirka/John, Anke/May, Michael/Muth, Katharina/Volkman, Laurenz/Ziegler, Mario (2020): *Urteilspraxis und Wertmaßstäbe im Unterricht. Ethik, Englisch, Geographie, Geschichte, politische Bildung, Religion (= Wochenschau Wissenschaft)*, Frankfurt a.M.: Wochenschau Verlag.
- Ellis, Carolyn (2007): »Telling Secrets, Revealing Lives«, in: *Qualitative Inquiry* 13, S. 3–29.
- Ellis, Carolyn (2016): »Compassionate research: Interviewing and storytelling from a relational ethics of care«, in: Ivor Goodson/Ari Antikainen/Pat Sikes et al. (Hg.), *The Routledge international handbook on narrative and life history*, London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, S. 431–445.

- Ergler, Christina (2015): »Beyond Passive Participation: From Research on to Research by Children«, in: Ruth Evans/Louise Holt/Tracey Skelton (Hg.), *Methodological Approaches*, Singapore: Springer Singapore, S. 1–19.
- Ergler, Christina R./Kearns, Robin/Witten, Karen/Porter, Gina (2016): »Digital methodologies and practices in children's geographies«, in: *Children's Geographies* 14, S. 129–140.
- Eßler, Florian/Sitter, Miriam (2018): »Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/59974>.
- Farmer, Diane/Cepin, Jeanette (2015): »Creative Visual Methods in Research with Children and Young People«, in: Ruth Evans/Louise Holt/Tracey Skelton (Hg.), *Methodological Approaches*, Singapore: Springer Singapore, S. 1–31.
- Felzmann, Dirk/Gehricke, C. (2015): »Eine Landkarte etablierter und neuer Wege im Feld der geographiedidaktischen Vorstellungsforschung«, in: Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hg.), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden*, Berlin, Münster: LIT, S. 40–64.
- Felzmann, Dirk/Laub, Jochen (2019): »Ethisches Urteilen im Geographieunterricht fördern«, in: *Praxis Geographie* 49, S. 4–11.
- Fischer, Lisa (2020): *Raum(re)konstruktionen von Kindern beim Einkaufen im pädagogischen und städtischen Alltag*, Weinheim, Basel, Grünwald: Beltz.
- Gallagher, Michael (2009): »Ethics«, in: E.K.M. Tisdall/John M. Davis/Michael Gallagher (Hg.), *Researching with children and young people. Research design, methods, and analysis*, Los Angeles, London: SAGE, S. 11–64.
- Gallagher, Michael/Haywood, Sarah L./Jones, Manon W./Milne, Sue (2010): »Negotiating Informed Consent with Children in School-Based Research: A Critical Review«, in: *Children & Society* 24, S. 471–482.
- Haversath, Johann-Bernhard (2012): *Geographiedidaktik. Theorie – Themen – Forschung (= Das geographische Seminar)*, Braunschweig: Westermann.
- Holloway, Sarah L./Valentine, Gill (2000): »Children's Geographies and New Social Studies of Childhood«, in: Sarah L. Holloway/Gill Valentine (Hg.), *Children's geographies. Playing, living, learning*, London, New York: Routledge, S. 1–26.
- James, Allison/Jenks, Chris/Prout, Alan (1998): *Theorizing childhood*, Cambridge: Polity Press.
- Kanwischer, Detlef (Hg.) (2013): *Geographiedidaktik. Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts (= Studienbücher der Geographie)*, Stuttgart: Borntraeger.
- Kanwischer, Detlef/Rhode-Jüchtern, Tilman (Hg.) (2002): *Qualitative Forschungsmethoden in der Geographiedidaktik. Bericht über einen HGD-Workshop in Jena 2001 (= Geographiedidaktische Forschungen, Band 35)*, Nürnberg: Selbstverl. des Hochschulverb. für Geographie und ihre Didaktik e.V.

- Kindon, Sara/Elwood, Sarah (2009): »Introduction: More than Methods-Reflections on Participatory Action Research in Geographic Teaching, Learning and Research«, in: *Journal of Geography in Higher Education* 33, S. 19–32.
- Kirby, Perpetua (2020): »It's never okay to say no to teachers: Children's research consent and dissent in conforming schools contexts«, in: *British Educational Research Journal* 46, S. 811–828.
- Lambert, David/Biddulph, Mary (2013): »Veränderte Kindheit, veränderte Geographie«, in: Manfred Rolfes/Anke Uhlenwinkel (Hg.), *Metzler Handbuch 2.0. Geographieunterricht; ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung*, Braunschweig: Westermann, S. 165–173.
- Laub, Jochen (2019): »Haltung im Geographieunterricht? Zur Bedeutung eines pädagogischen Begriffs für die Unterrichtspraxis im Fach Geographie.«, in: *open-spaces. Zeitschrift für Didaktiken der Geographie* 1, S. 10–22.
- Laub, Jochen/Horn, Michael/Felzmann, Dirk (2021): »Fachbezogenes ethisches Professionswissen von Geographielehrkräften als Voraussetzung für die Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht«, in: *Zeitschrift für Geographiedidaktik* 49, S. 1–13.
- Maguire, Mary H. (2005): »What if You Talked to Me? I Could Be Interesting! Ethical Research Considerations in Engaging with Bilingual/Multilingual Child Participants in Human Inquiry«, in: *Forum: Qualitative Social Research* 6.
- Mandell, Nancy (1988): »The Least-Adult Role in Studying Children«, in: *Journal of Contemporary Ethnography* 16, S. 433–467.
- Morrow, Virginia (1999): »It's Cool... 'cos you can't give us detentions and things, can you?!«: Reflections on research with children«, in: Pat Milner/Birgit Carolin (Hg.), *Time to Listen to Children. Personal and Professional Communication*, London: Routledge, S. 203–215.
- Morrow, Virginia (2005): »Ethical issues in collaborative research with children«, in: Ann Farrell (Hg.), *Ethical Research with Children*, Milton Keynes: Open University Press.
- Morrow, Virginia (2008): »Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments«, in: *Children's Geographies* 6, S. 49–61.
- Pichler, Herbert/Hintermann, Christiane/Raithofer, Daniel (2021): »Identitätskonstruktion von Jugendlichen. Trittsteine zur (De)Konstruktion von Identität(en) in der kritischen (geographischen) Medienbildung am Beispiel des Projektes MiIDENTITY«, in: *GW-Unterricht* 161, S. 19–34.
- Punch, Samantha (2002): »Research with Children. The same or Different from Research with Adults?«, in: *Childhood* 9, S. 321–341.
- Qvortrup, Jens (2005): »Childhood and Modern Society – a paradoxical relationship?«, in: Chris Jenks (Hg.), *Childhood*, London: Routledge, S. 110–118.
- Rautio, Pauliina (2013): »Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life«, in: *Children's Geographies* 11, S. 394–408.

- Schönhuth, Michael/Jerrentrup, Maja T. (2019): »Partizipation in der Forschung«, in: Michael Schönhuth/Maja T. Jerrentrup (Hg.), Partizipation und nachhaltige Entwicklung, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 61–86.
- Schreiber, Verena (2017): Forschen mit Kindern. Pädagogische Hochschule Freiburg, <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/was-ist-qualitative-sozialforschung/forschen-mit-kindern.html>.
- Schreiber, Verena (2022): »Countermapping als Werkzeug des Geographieunterrichts – eine Gratwanderung zwischen kritischem Kartieren und institutionellen Verfügungen«. in: Michel, Boris/Finn Dammann (Hg.), Handbuch Kritisches Kartieren. Bielefeld: transcript, S. 265–277.
- Schröder, Birte (2016): »Machtsensible geographiedidaktische Konzepte des interkulturellen Lernens – Potenziale einer postkolonialen Perspektive«, in: GW-Unterricht 144, S. 15–28.
- Skelton, Tracey (2008): »Research with children and young people: exploring the tensions between ethics, competence and participation«, in: Children's Geographies 6, S. 21–36.
- Tisdall, Kay/Davis, John M./Gallagher, Michael (Hg.) (2009): Researching with children and young people. Research design, methods, and analysis, Los Angeles, London: SAGE.
- Ulrich-Riedhammer, Eva M. (2018): »Die ethische Brille aufsetzen – zur Frage der Förderung ethischen Urteilens im Geographieunterricht«, in: Zeitschrift für Geographiedidaktik 4, S. 7–32.
- van Blerk, Lorraine (2014): Doing children's geographies. Methodological issues in research with young people, London [u.a.]: Routledge.
- Vorbrugg, Alexander/Klosterkamp, Sarah/Thompson, Vanessa E. (2021): »Feldforschung als soziale Praxis: Ansätze für ein verantwortungsvolles und feministisch inspiriertes Forschen«, in: Autor\*innenkollektiv Geographie und Geschlecht (Hg.), Handbuch Feministische Geographien. Arbeitsweisen und Konzepte, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 76–96.
- Wickenden, Mary/Kembhavi-Tam, Gayatri (2014): »Ask us too! Doing participatory research with disabled children in the global south«, in: Childhood 21, S. 400–417.

## Übersicht der zitierten Interviews

- Interview mit Masterstudentin Lehramt Geographie 1, Pädagogische Hochschule Freiburg, Juli 2021.
- Interview mit Masterstudentin Lehramt Geographie 2, Universität Bonn, Mai 2021.
- Interview mit Nachwuchswissenschaftlerin, Pädagogische Hochschule Freiburg, Mai 2021.
- Interview mit Referendarin, ehemals Studierende Lehramt Geographie, Universität Heidelberg, Juni 2021.
- Interview mit Referendar, ehemals Studierender Lehramt Geographie der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Mai 2021.