

HANDREICHUNG

**Nicht ohne uns!
Im Ganztage partizipativ
mit Kindern forschen und
Qualität entwickeln**

Iris Nentwig-Gesemann,
Bastian Walther & Frank Gesemann

Eine Handreichung des DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration im Auftrag des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.

Die vorliegende Handreichung zu partizipationsorientierter Forschung wurde im Rahmen des Projekts Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter erstellt. Als ein Träger des Kompetenznetzwerkes erhält das Deutsche Kinderhilfswerk eine Förderung im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ (2020–2024) des Bundesministeriums für Familien, Senioren, Frauen und Jugend. Die Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung des BMFSFJ oder des BAFzA dar. Für inhaltliche Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

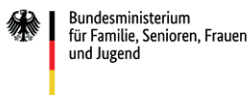
Herausgegeben von



Verfasst von



Gefördert vom



im Rahmen des Bundesprogramms

Demokratie **leben!**

IMPRESSUM

Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.

Deutsches Kinderhilfswerk e.V.
Leipziger Straße 116–118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de

Autor*innen: Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther und Frank Gesemann
(DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration)

Redaktion: Maria Jäger, Maike Simla (Deutsches Kinderhilfswerk e.V.)

Layout: Vivien Anders

Inhalt

Vorwort	5
1. Einleitung	6
2. Der Kinderperspektivenansatz	8
2.1 Kinderrechte und Demokratiebildung	9
2.2 Forschen und Reflektieren als Schlüssel zu Professionalität	10
3. An Partizipation orientierte (Praxis-)Forschung	12
3.1 Kernprämissen partizipativer Forschung	12
3.2 Analysematrix: Partizipation von Kindern in Forschungsprozessen	14
3.3 Forschungsmethodische und partizipative Mindeststandard für Forschung mit Kindern	16
3.4 Reflexionsfragen für Forschende und forschende Praktiker*innen zur Absicherung von partizipativen Mindeststandards der Forschung mit Kindern	17
4. Partizipative Forschungsprojekte mit Kindern im Ganztage	18
4.1 Studiensteckbriefe: Ausgewählte partizipationsorientierte Studien mit Kindern im Ganztage	19
4.2 Resümee	40
5. Methodenkoffer: Partizipative Praxisforschungsmethoden im Feld Ganztage	41
5.1 Kernelemente aller Methoden des Methodenkoffers	41
5.2 Methoden zur Erhebung von Kinderperspektiven	44
5.3 Beispiele zur Auswertung	73
5.4 Gesprächsführung im Kinderperspektivenansatz	91
6. Partizipative Forschung und Qualitätsentwicklung	95
6.1 Interperspektivische Qualitätsentwicklung	95
6.2 Das Prozessmodell partizipativer Forschung und Qualitätsentwicklung	96
6.3 Das Prozessmodell in der konkreten Anwendung	98
7. Schlussbemerkung	100
Literatur	101

Vorwort

Diese Broschüre entstand im Rahmen des Kompetenznetzwerkes Demokratiebildung im Kindesalter (DEKI) der Netzwerkpartner Deutsches Kinderhilfswerk und Institut für den Situationsansatz (ISTA). Das Kompetenznetzwerk wird im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2020–2024) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Der Fokus der inhaltlichen Arbeit des Kompetenznetzwerkes liegt auf der Förderung einer kinderrechtebasierten Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen sowie in Ganztagsgrundschulen und Schulhorten. Die bedingungslose Verwirklichung von Kinderrechten für alle Kinder, eine im Alltag gelebte Inklusion, die Schaffung vielfältiger Partizipationsmöglichkeiten und der Schutz vor Diskriminierung werden dabei in ihrer wechselseitigen Bedingtheit reflektiert.

Zu den Aufgaben des Kompetenznetzwerkes zählen u.a. die breite Erschließung und das Monitoring des Themenfeldes Demokratieförderung und -bildung, die Sensibilisierung von Fachkräften, von Einrichtungen und der Öffentlichkeit für Kinderrechte sowie die Befähigung von Verantwortlichen in den Bildungseinrichtungen sowohl im frühkindlichen als auch im Primarbildungsbereich mit Fokus auf Ganztage und Hort zur Umsetzung der Kinderrechte im Sinne der Demokratiebildung.

Unser Dank gebührt vor allem den Fachkräften aus den beteiligten Einrichtungen. Unter anderem haben Sarah Selgrad, Heike Robrecht, Michaela Nock, Sabine Müller, Jonas Möller, Sarah Mayr, Markus Gudat, Geraldine Glod, Michael Buchholz und Sandra Bockrath an der Entwicklung der vorgestellten Methoden mitgewirkt. Dass sie und die Kinder in den Einrichtungen die Angebote mit Engagement und Begeisterung angenommen haben, war die unabdingbare Voraussetzung dafür, dass auch diese Handreichung bereits das Ergebnis eines an Partizipation orientierten Prozesses ist.

Wir danken zudem Emely Dobrenz für die Unterstützung bei der Recherche und Aufbereitung von Studien zur partizipativen Forschung mit Kindern.

Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther & Frank Gesemann
Berlin und Brixen, im Mai 2023

1. Einleitung

Die Vision, die dieser Handreichung zugrunde liegt, kann mit partizipationsorientierter Praxisforschung auf den Begriff gebracht werden: Fachkräfte im Ganztage sollen nicht nur darin bestärkt werden, partizipativ mit Kindern zu arbeiten und zu forschen, sondern dafür mit erprobten und praxistauglichen Werkzeugen ausgestattet werden: einem *Methodenkoffer*. Dass es möglich ist, gemeinsam mit Kindern zu selbst entwickelten Fragen zu forschen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Weiterentwicklung von pädagogischer Praxis und der Qualität pädagogischer Einrichtungen zu nutzen, haben die pädagogischen Fachkräfte gezeigt, die gemeinsam mit dem Forschungsteam den in dieser Handreichung vorgestellten Methodenkoffer erprobt und (weiter)entwickelt haben. Praxisforschung wird damit zu einer „in professionelles pädagogisches Handeln eingelassene[n] forschende[n] Erkundung“ (Prenzel 2013, S. 785).

Ein wichtiges Ziel der Handreichung ist, die Themen, Erfahrungen und Perspektiven von Kindern relevanter zu machen, als dies bislang der Fall ist. Sowohl in der Forschung als auch in der Praxisentwicklung geht es – im Rahmen einer kinderrechtlich basierten Verortung – darum, partizipative Prozesse zu stärken und damit Kindern Anerkennungs- und Demokratieerfahrungen zu ermöglichen.

Die Realisierung dieser Vision ist herausfordernd: Fachkräfte müssen zunächst die Motivation und den Willen aufbringen, sich für die Kinder und ihre Sichtweisen zu interessieren und sie sowohl in Prozessen des Forschens als auch bei der Gestaltung des gemeinsamen Alltags zu beteiligen. Eine solche Haltung erfordert Perspektivübernahme und Empathie und ist letztlich damit verbunden, Deutungs- und Gestaltungsmacht zu teilen. Es ist notwendig, sich auf dialogische Prozesse des Aushandelns darüber einzulassen, wie ein pädagogischer Ort gestaltet sein muss, damit er von allen Akteur*innen als ein ‚guter‘ Ort wahrgenommen wird, als ‚ihr‘ Ort, als Ort des Lernens und des Lebens, als Sozialisations- und Individuationsort, als Ort einer intensiven Beziehungsgestaltung.

Einen diesbezüglichen Gradmesser bilden Situationen, in denen Sichtweisen von Kindern nicht den Erwartungen von Erwachsenen entsprechen – wenn Kinder z.B. ungewöhnliche Wünsche äußern oder etwas, was den Erwachsenen *nicht* gefällt oder was sie für nicht umsetzbar halten. Begegnen Fachkräfte den Kindern in solchen Situationen fragend, die Hintergründe erkundend und dialogorientiert oder handeln sie zurückweisend, machtsstrukturiert und direktiv?

Zudem ist eine gute Strukturqualität, sind zumindest hinreichend gute Rahmenbedingungen, für eine qualitativ hochwertige pädagogische Arbeit im Ganztage unerlässlich. Fachkräfte benötigen ausreichend Zeit und Raum für das Erkunden der Kinderperspektiven und eine an Partizipation orientierte Weiterentwicklung der Qualität ihrer Einrichtung. Es muss – wie in jedem Forschungsprozess – möglich sein, Umwege oder manchmal sogar Irrwege zu gehen, im demokratischen Miteinander unterschiedliche Sichtweisen zu diskutieren und geduldig und hartnäckig Kompromisse auszuhandeln.

Schließlich brauchen Fachkräfte forschungsmethodische und beteiligungsorientierte Kompetenzen, um Kinder sowohl bei der Forschung verschiedener Anliegen zu begleiten als auch Erkenntnisse in die Qualitätsentwicklung bzw. die Entwicklung der pädagogischen Praxis ihrer Einrichtung einfließen zu lassen.

Die vorliegende Handreichung soll pädagogische Teams im Hinblick auf den letztgenannten Punkt unterstützen: Fachkräften, die sich der eigenen Praxis forschend nähern und Kinder dabei einbeziehen wollen, sollen Werkzeuge und Anregungen an die Hand gegeben werden, wie dies im Feld Ganztage praktisch und alltagsintegriert gelingen kann.

Dazu wird in Kapitel 2 zunächst der Kinderperspektivenansatz vorgestellt, mit dem das Anliegen kinderrechtlich, demokratiepädagogisch und professionstheoretisch begründet werden kann. Des Weiteren wird auf die partizipationsorientierte (Praxis-)Forschung eingegangen: Was bedeutet es, Kinder in Forschungsprozesse einzubeziehen, welche verschiedenen Strategien existieren, welche Kernelemente sind dafür zu berücksichtigen und welche Reflexionsfragen können sich Fachkräfte im Ganzttag stellen, um Mindeststandards für eine an Partizipation orientierte Forschung sicherzustellen (Kapitel 3)?

Um methodische Anregungen für die Realisierung von eigenen Forschungsprojekten zu erhalten, werden im Kapitel 4 der Handreichung in zwölf Steckbriefen empirische Studien vorgestellt, in denen mit Kindern im Ganzttag partizipativ geforscht wurde. Die Studien werden sowohl im Hinblick auf die entstandenen Ergebnisse als auch auf die verwendeten Methoden analysiert. Der nachfolgende Methodenkoffer bildet das Herzstück der Publikation, in dem verschiedene Methoden detailliert vorgestellt werden, mit denen Fachkräfte im Ganzttag selbst partizipativ mit Kindern forschen können. Diese Methoden eröffnen eine Fülle von Zugängen zu den Denk-, Handlungs- und Deutungsmustern von Kindern und können dafür genutzt werden, Kinder als Akteur*innen von Forschung und Qualitätsentwicklung zu adressieren. Die Grundfrage ist die nach den Perspektiven der Kinder auf den Ganzttag und seine Qualität. Fachkräfte können – auch gemeinsam mit Kindern – Fragen generieren und eigene Praxisforschungsprojekte entwickeln.

Für sechs unterschiedliche Datenarten werden zudem anhand jeweils eines Beispiels konkrete Schritte zur Auswertung des gesammelten Materials aufgezeigt. Hinweise und Empfehlungen zu Gesprächsführungsmethoden ergänzen das Kapitel 5.

Die Handreichung wird mit einem Prozessmodell partizipativer Forschung und Qualitätsentwicklung abgerundet (Kapitel 6), das sowohl theoretisch als auch an einem praktischen Beispiel vorstellt, wie eine partizipationsorientierte Praxisforschung idealtypisch im Ganzttag realisiert werden kann.

Die Methoden und das Prozessmodell wurden partizipativ mit Fachkräften aus dem Feld der ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Grundschulalter entwickelt. Die Basis dafür bilden Methoden aus verschiedenen Studien des Autor*innenteams, wie „Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter“ (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021) oder „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung und Forschung“ (Nentwig-Gesemann et al. 2021). Diese wurden in Online-Workshops 18 pädagogischen Fach- und Leitungskräften aus Horten und Ganzttagsschulen in Hamburg, Hessen, Baden-Württemberg und Oberösterreich vorgestellt und gemeinsam weiterentwickelt. Dafür erprobten die Fachkräfte die Methoden in ihren Einrichtungen mit den Kindern vor Ort, gaben positive Erfahrungen weiter, übten Kritik und machten konstruktive Änderungsvorschläge. Das Forschungsteam überarbeitete die Methoden im Anschluss auf Basis der Rückmeldungen aus dem Feld. Ohne die engagierte Mitwirkung der Fachkräfte und Kinder wäre die Erstellung dieser Handreichung nicht möglich gewesen.

Dass die Vision der partizipativen Praxisforschung im Ganzttag keine Utopie ist, sondern erfolgreich realisiert werden kann, zeigen die Beispiele aus der Praxis: Sich auf die Kinder einzulassen, ihre Rechte zu (be)achten, sich für ihre Sichtweisen zu interessieren, gemeinsam mit ihnen Fragen zu entwickeln, sie zu bearbeiten und Schlussfolgerungen zu diskutieren, kann anregende Impulse für die Qualitätsentwicklung liefern, für das bessere Verstehen zwischen Fachkräften und Kindern sorgen und zu einem demokratischen Miteinander beitragen.

2. Der Kinderperspektivenansatz

Verfolgt man die Diskussion um die Einführung des Rechtsanspruchs auf eine ganztägige Bildung, Erziehung und Betreuung für Kinder im Grundschulalter in Deutschland, fällt auf, dass eine umfassende Bestandsaufnahme der Qualitätskriterien, die *Kinder* mit einer solchen Ausweitung der Institutionalisierung *ihrer* Kindheit und *ihres* Kind-Seins verbinden, noch aussteht. Ohne Zweifel sind viele Fachkräfte, die Ganztagsangebote für Grundschul-kinder gestalten, darum bemüht, Kinder zu beteiligen, sie mit ihren Wünschen, Beschwerden und Vorschlägen ernst zu nehmen und Mitbestimmung zu ermöglichen. Eine kinderrechtlich fundierte Verbindlichkeit bzw. Verpflichtung von Erwachsenen, die Perspektiven von Kindern systematisch in die Qualitätsentwicklung von Ganztagsangeboten einzubeziehen, lässt sich jedoch noch nicht ausmachen.

In einigen Studien wird ein Partizipationsdefizit herausgearbeitet: So können Kinder im Ganzttag ihrer Meinung nach bei vielen Aspekten, wie einer flexiblen Bearbeitung der Hausaufgaben (Behr et al. 2007), dem Mittagessen, Ausflügen oder der Gestaltung des Schulhofes (Deinet et al. 2018) nur wenig mitentscheiden und wünschen sich stärkere Partizipationsmöglichkeiten. Beklagt wird von den Kindern die Fremdbestimmung durch die Erwachsenen (Gspurning et al. 2010) sowie das dauernde auf etwas Warten-Müssen (Pálsdóttir 2019). Wichtig sind ihnen hingegen transparente, gemeinsam festgelegte und verlässliche (nicht willkürliche) Regeln (StEG 2016). Auch eine Studie zum Wohlbefinden (Fattore et al. 2012) zeigt, dass das subjektive Wohlbefinden von Kindern umso höher ist, je selbstwirksamer sie sich erleben und je mehr sie ihr eigenes Leben mitgestalten können. Ihr Wohlbefinden hängt auch davon ab, ob sie positive Resonanz erfahren und sich so als gute und wertvolle Personen erleben können. Und schließlich möchten Kinder in sichere, sie unterstützende Beziehungen eingebettet sein, ohne sich dabei zu sehr in ihren eigenen Handlungsspielräumen eingeschränkt zu fühlen.

Die grundlegende und notwendige Voraussetzung für eine stärkere Berücksichtigung von Kinderperspektiven ist ein besseres Verständnis ihrer Erfahrungen und Sichtweisen auf den Alltag im Ganzttag (und an anderen Orten): Welche Themen beschäftigen die Kinder, was ist ihnen wichtig, was brauchen sie für ihr Wohlbefinden, was belastet sie und behindert sie beim Lernen? Was bedeutet es für sie, den ‚ganzen Tag‘ eine pädagogische Einrichtung zu besuchen und unter welchen Bedingungen fühlen sie sich dort wohl?

In der Studie „Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen“ (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021) wurde zur Beantwortung dieser Fragen mit insgesamt 165 Grundschulkindern geforscht, die acht ganz unterschiedliche Ganztagsangebote wahrnehmen, z.B. eine gebundene, rhythmisierte Ganzttagsschule, eine offene Ganzttagsschule, einen Schülerladen oder einen Waldhort (vgl. auch den Steckbrief zu dieser Studie in Kapitel 4 dieser Handreichung). Die Studie ist im Kontext des sogenannten Kinderperspektivenansatzes (Nentwig-Gesemann et al. 2021) entstanden, der nicht nur die Rechte der Kinder anerkennt, sondern ihnen auch zutraut, sich „in allen sie berührenden Angelegenheiten“, wie es in der UN-Kinderrechtskonvention heißt, zu äußern, mitzureden, mitzuwirken, ihr Wohlbefinden oder ihr Unwohlsein zum Ausdruck zu bringen.

2.1 Kinderrechte und Demokratiebildung

Kinder in pädagogischen Kontexten, in der Qualitätsentwicklung und in der Forschung als mit Rechten ausgestattete Akteur*innen und Co-Konstrukteur*innen zu betrachten, stellt eine Kernprämisse des *Kinderperspektivenansatzes* dar.

Der Ansatz bezieht sich dabei auf die UN-Kinderrechtskonvention, in der Kinder als fähig betrachtet werden, sich eine eigene Meinung zu bilden und das Recht haben, „diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ (UN-KRK, Art. 12). Darüber soll die „Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seines Alters und seiner Reife“ (ebd.) berücksichtigt werden.

Inwiefern eine an Partizipation orientierte (Praxis-)Forschung mit Kindern dazu beitragen kann, dieses Recht einzulösen, soll im Folgenden anhand des erläuternden Kommentars zu Artikel 12 der Kinderrechtskonvention (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2009) und einem mit diesem Artikel verbundenen Partizipationsmodell von Laura Lundy (2007) diskutiert werden.

Wenn Kindern fragend begegnet und gemeinsam mit ihnen geforscht wird, ist damit sowohl in Bezug auf die pädagogische als auch die forschende Praxis die Anerkennung verbunden, dass jedes Kind in der Lage ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zum Ausdruck zu bringen und sich selbst- und mitbestimmend an der Gestaltung von Praxis zu beteiligen. Welche Aspekte es sind, bei denen Kinder mitbestimmen können sollen, wird in der Konvention sehr weit ausgelegt: in „allen sie berührenden Angelegenheiten“. Demzufolge ist es nicht notwendig, dass sie über ein Thema oder eine Frage einen vollständigen Überblick haben, sie müssen sich nur ausreichend gut damit auskennen. Sie sollen also in die „sozialen Prozesse ihrer Gemeinde und Gesellschaft“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2009, S. 10) einbezogen werden und ihre Meinung soll überall dort gehört werden, wo ihre „Sichtweise die Qualität von Lösungen verbessern kann“ (ebd.). Das schließt die pädagogische Praxis und Qualitätsentwicklung im Ganztage ebenso ein wie Forschungsprojekte. Praxisforschungsprojekte, in denen Kinder als Forschungs-subjekte anerkannt werden, können dazu beitragen, herauszufinden, welche ‚Angelegenheiten‘ Kinder überhaupt ‚berühren‘ und welche ihnen besonders wichtig sind.

Das (angst)freie Sich-Äußern von Kindern kann u.a. damit gewährleistet werden, dass sie sich in unterschiedlichen Arten und Weisen ausdrücken können, je nachdem, was ihnen mehr liegt bzw. situativ oder in Bezug auf ein Thema passend erscheint. Im Sinne einer konsequenten Orientierung an Inklusion kommt es Kindern in ihrer Vielfalt zudem entgegen, wenn sie nicht auf verbale Äußerungen beschränkt werden, sondern sich auf vielfältige Weise ausdrücken können und auch die Körpersprache, ästhetische Ausdrucksformen, Bewegungen des Körpers, schriftliche Beschwerden und Wünsche von den Erwachsenen wahr- und ernst genommen werden.

Auch Lundy (2007, S. 933–936) macht das Recht, sich ausdrücken zu können, von ‚voice‘ und ‚space‘ abhängig: Die verschiedenen ‚Stimmen‘ der Kinder müssen hörbar gemacht werden und es müssen Räume geschaffen werden, in denen sie sich (angst)frei äußern können, ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen.

Dass die Meinungen von Kindern angemessen und entsprechend ihres Alters und ihrer Reife einzubeziehen sind, verstehen wir nicht als Einschränkung, sondern als Aufforderung, ihnen nicht einfach nur zuzuhören, sondern ihre Perspektiven ernsthaft einzubeziehen. Diese Ernsthaftigkeit bedeutet, dass Anstrengungen zu unternehmen sind, um herauszufinden, was genau die ‚Meinung‘ eines Kindes ist – dies ist umso anspruchsvoller, je jünger Kinder sind.

Wenn die in dieser Handreichung vorgestellten Methoden also Vorschläge machen, wie die Äußerungen von Kindern interpretiert bzw. ausgewertet und wie sie in Qualitätsentwicklungsprozesse eingespeist werden können, soll damit nicht die Ausdrucksfähigkeit der Kinder infrage gestellt werden, sondern im Gegenteil sollen forschende Fachkräfte dazu ermuntert und ermutigt werden, sich ausreichend Zeit dafür zu nehmen, herauszufinden, was Äußerungen von Kindern bedeuten könnten. Nicht jede Form von (Erfahrungs-) Wissen kann so ohne Weiteres auf den ‚Begriff gebracht‘ werden. Implizites oder ‚stilles‘ Wissen verbirgt sich oft in Erlebnisschilderungen, in Metaphern, im Ausdruck von Gefühlen, in Spielpraktiken oder Kinderzeichnungen.

Dialogische Verstehens- und Verständigungsprozesse sind notwendig, damit ‚passende‘ Schlussfolgerungen für die Praxisentwicklung gezogen werden können. Dass den Sichtweisen von Kindern tatsächlich Gewicht verliehen wird (Lundy 2007, S. 936–939), muss von Erwachsenen abgesichert werden: Sie bilden nicht nur das Publikum („audience“), das den Äußerungen der Kinder aufmerksam zuhören sollte, sondern sind auch gefragt, diesen Einfluss („influence“) zu verschaffen, indem sie zurückmelden, wie sie Äußerungen der Kinder verstanden haben und welche Schlussfolgerungen daraus abgeleitet werden könnten bzw. sollten.

Sowohl der pädagogischen Praxis als auch der Forschung ist dabei die Spannung eingeschrieben, die Kinder weder zu über- noch zu unterfordern. Gelingt es, Kinder in die pädagogische Praxis einzubeziehen, gemeinsam mit ihnen wichtige Themen zu identifizieren, denen nachgegangen werden soll, Konflikte und Beschwerden zu bearbeiten, Ideen und Verbesserungsvorschläge zu diskutieren und sie an Entscheidungen zu beteiligen, so machen sie die Erfahrung, dass sie eine Stimme haben und diese auch gehört wird. Nur wenn ihnen Stück für Stück mehr Gestaltungsmacht übertragen wird, wenn sie Einfluss nehmen können, wenn ihnen stetig mehr zugetraut wird und sie sich an Aushandlungsprozessen tatsächlich beteiligen können, machen sie die Erfahrung, Teil einer Demokratie zu sein und können Kompetenzen ausbilden, die sie brauchen, um als Bürger*innen die Demokratie mitzugestalten und abzusichern (vgl. Krappmann 2016, S. 37). Auf diese Weise kann der Anspruch eingelöst werden, auch im Ganztage Demokratiebildung zu realisieren.

2.2 Forschen und Reflektieren als Schlüssel zu Professionalität

Pädagogische Fachkräfte müssen im Alltag permanent Handlungsentscheidungen treffen – und zwar nicht nur solche, in denen reibungslos Routinen gefolgt werden kann. Auch in Krisen, angesichts neuartiger Aufgaben und in dilemmatischen Situationen (Nentwig-Gesemann/Fröhlich-Gildhoff 2015; Breitenbach/Nentwig-Gesemann 2013) müssen Professionelle in dem Sinne entscheidungs- und handlungsfähig sein bzw. bleiben, dass sie für sich bzw. im Team eine konsistente, nicht dissonante und rechtfertigbare Form finden, zwischen normativen (Rollen-) Erwartungen und ihrer pädagogischen Praxis zu vermitteln.

Zu einem sich professionalisierenden Praxisfeld – und dazu gehört zweifellos auch der Ganztage – gehört es, auf die Komplexität und Kontingenz von Handlungs Herausforderungen nicht mit Standardisierung und dem Rückgriff auf vermeintlich sicheres und gültiges ‚Rezeptwissen‘ zu reagieren. Vielmehr erfordern herausfordernde Situationen handlungspraktische Suchbewegungen, die die Reaktionen und Antworten der jeweiligen Interaktionspartner*innen einzubeziehen versuchen. Soziale und pädagogische Praxis kann sich nie eins zu eins aus dem Befolgen normativ-programmatischer Vorgaben bzw. Anweisungen ergeben.

Vielmehr ist erforderlich, die Orientierungen und Perspektiven derjenigen, mit denen pädagogisch gearbeitet wird – dies sind im Ganztage zuvorderst die Kinder, aber auch die Kolleg*innen in einem multiprofessionellen Team –, anzuerkennen und in die Ausgestal-

tung bzw. Weiterentwicklung von Praxis einzubeziehen. In einer solchen dialogorientierten Praxisgestaltung (Nentwig-Gesemann/Gerstenberg 2018) gilt es, die eigenen Lösungen nicht als die einzig möglichen bzw. als alternativlos zu betrachten, sondern über den Diskurs – sowohl mit den Kindern als auch im Fachkräfte-Team – *andere* Sichtweisen und Relevanzen, *andere* Normalitätsvorstellungen und andere Lösungsmöglichkeiten kennenzulernen und über Differenzen ins Gespräch zu kommen (vgl. dazu auch Bohnsack 2020, S. 13).

Wenn es in Professionen darum geht, wissenschaftliches Wissen nicht nur einfach zu konsumieren, es nicht nur ‚anzuwenden‘ oder ‚umzusetzen‘, sondern es zu reflektieren, zu transformieren und darüber hinaus praxisrelevantes Wissen sogar selbst generieren zu können, sind Formate des *forschenden Lernens* unabdingbar (Nentwig-Gesemann 2022a; 2022b).

Über Forschung bzw. das Forschen kann ein nicht-alltäglicher, ein ‚alternativer‘ Zugang zum Sehen und Verstehen von Welt, eröffnet werden. Methoden des forschenden Lernens – wie sie im Kinderperspektivenansatz für die Fachpraxis vorgeschlagen und auch in dieser Handreichung Pädagog*innen im Ganztage an die Hand gegeben werden –, können Fachkräfte dabei unterstützen, die eigene, standortverbundene Perspektive als eine ebensolche anzuerkennen und den eigenen Blick zu weiten. Während wir z.B. in einer alltäglichen Beobachtungshaltung vor allem das sehen, was wir wissen und kennen – aus der eigenen Erfahrung oder aus wissenschaftlichen Theorien – und umstandslos in den eigenen normativen Horizont einzuordnen vermögen, kann das Hineinschlüpfen in eine sich befremdende, entdeckende, forschende Beobachtungshaltung den Blick auf bislang noch nicht Wahrgenommenes lenken und für Vielfalt sensibilisieren. Die im Methodenkotter präsentierten forschungsmethodischen Zugänge zu den Perspektiven von Kindern geben Fachkräften also das notwendige Werkzeug an die Hand, nicht nur selbst forschende Erkenntnisse über das eigene Praxisfeld und die Perspektiven der Kinder zu generieren, sondern sich auch kritisch-reflektierend mit der eigenen Voreingenommenheit, mit eingeschliffenen Routinen, adultistischen Verhaltensweisen und einer nicht hinreichend partizipativen Praxis zu beschäftigen.

3. An Partizipation orientierte (Praxis-)Forschung

Partizipative Forschung will „nicht Forschung über Menschen und auch nicht für Menschen, sondern Forschung mit Menschen“ sein (Bergold/Thomas 2010, S. 333). Damit werden Beforschte und Forschungsobjekte zu Co-Forscher*innen und Subjekten in Forschungsprozessen. In diesem Sinne kooperativ und partizipativ zu forschen, ist zu einem Anspruch mit hoher normativer Wirkkraft geworden (vgl. z.B. das Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2020 oder die Stellungnahme der Allianz der Wissenschaftsorganisationen zur Partizipation in der Forschung 2022). Nicht immer wird dabei hinreichend ausdifferenziert, was das konkret bedeuten soll bzw. was es angesichts der gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethodik überhaupt heißen kann. Wenn es heißt, dass unter partizipativer Forschung der Versuch verstanden wird, „einen Erkenntnisprozess zu initiieren und zu gestalten, an dem im Prinzip alle Personen und Gruppen als aktiv Entscheidende beteiligt werden, die von dem jeweiligen Thema und der Fragestellung betroffen sind“ (Bergold 2013, S. 2), ist noch *nicht* geklärt, wie dies in den verschiedenen Phasen von Forschungsprozessen ganz konkret realisiert werden kann, wie also eine an Partizipation orientierte Forschungspraxis aussieht.

3.1 Kernprämissen partizipativer Forschung

Partizipative Forschung ist mit drei Kernprämissen verbunden:

- *Lebensweltorientierung*: Die Erfahrungen von Menschen, ihre subjektive Sicht, die Milieus und Orte, in/an denen sie leben, ihre Handlungspraxis stehen im Zentrum der Forschungsthemen.
- *Perspektivenerweiterung*: Der Einbezug der Perspektiven der Erforschten bzw. Co-Forschenden dient der Erweiterung wissenschaftlicher Erkenntnismöglichkeiten (Forschende nicht als ‚Besser-Wissende‘).
- *(Macht-)Kritisches Potenzial*: Es geht in der Forschung nicht nur um die eigenen Forschungsergebnisse, sondern immer auch um die Frage, wie durch einen partizipativen Forschungsstil die Erforschten ermutigt und ermächtigt werden, sich in gesellschaftlichen und institutionellen Kontexten Gehör zu verschaffen, sich zu beteiligen und Veränderungsprozesse aktiv mitzugestalten.

Eine Orientierung an diesen Kernprämissen reicht aber oft nicht aus, um in einem konkreten Forschungsprojekt systematisch und differenziert zu klären, in welcher Forschungsphase und in Bezug auf welche Dimensionen von Mitwirkung und Entscheidungsbefugnis Kinder die Möglichkeit haben sollen, zu partizipieren. Dies muss zudem sorgfältig mit den Standards guter (quantitativer und qualitativer) Forschung abgewogen werden.

Nicht jede Studie kann von Anfang bis Ende – von der Planungs- über die Durchführungsphase bis zur Verbreitung der Forschungsergebnisse¹ – partizipativ ausgestaltet werden.

1 Auf diese drei Phasen wird auch in der Stellungnahme der Allianz der Wissenschaftsorganisationen (2022) hingewiesen: „Partizipation in der Forschung ist facettenreich und kann zu unterschiedlichen Rollen für Bürgerinnen und Bürger führen, deren Implikationen vor der Umsetzung von Partizipationsmaßnahmen mitbedacht werden müssen. Rollen für Bürgerinnen und Bürger lassen sich entlang der drei grundsätzlichen Stufen im Forschungsprozess – Planung, Durchführung und Dissemination – unterscheiden“ (Allianz der Wissenschaftsorganisationen 2022, S. 2).

Manche Forschungsmethoden dürfen im Forschungsprozess nicht verändert werden, weil das den Gütekriterien von Forschung zuwiderlaufen würde. Nicht jede Studie kann unmittelbar in Veränderungs- und Verbesserungsprozesse für diejenigen münden, mit denen wir forschen. Kann es sich dann per se nicht um Forschung handeln, die an Partizipation orientiert ist?

Um die Rolle und die Beteiligung von Kindern in Forschungsprozessen systematischer planen, analysieren und einschätzen zu können, sind mittlerweile verschiedene Modelle entstanden. Mayne, Howitt und Rennie (2018) entwickelten ein ‚hierarchisches Modell‘, in dem Kinderrechte in Forschungsprozessen in vier Schlüsselemente (Information, Verständnis, Stimme und Einfluss) ausdifferenziert und zu den acht Stufen der Beteiligung („Leiter der Partizipation“) nach Hart (1992, S. 8) in Beziehung gesetzt werden. Die Forschungsbeteiligung von Kindern wird in der entwickelten Matrix sowohl auf der vertikalen Achse (von der Fremd- zur Selbstbestimmung) als auch auf der horizontalen Achse (von Information über Verständnis und Stimme bis hin zur Einflussnahme) als hierarchisch konzipiert (vgl. Mayne et al. 2018, S. 649–650).

Das an der *Graduate School of Education der University of Western Australia* entwickelte Modell wird in einer Forschungs Kooperation mit dem *Arbeitsbereich Grundschulpädagogik und Frühe Bildung der Universität Paderborn* als Planungs- und Reflexionsfolie für Forschungsvorhaben mit Kindern genutzt (vgl. Büker et al. 2018). Erste Ergebnisse einer Anwendung dieses rechtebasierten Modells im Rahmen der Planung und Evaluation eines forschungsorientierten Lernangebots in einer Grundschule wurden bereits veröffentlicht und zur Diskussion gestellt (vgl. Büker/Hüpping 2022; siehe auch unter ‚Steckbriefe‘ in dieser Veröffentlichung).

Zu den Vorzügen der Matrix von Shier (2019) gehört aus unserer Sicht, dass sie die verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses und den jeweiligen Grad der Beteiligung von Kindern genauer erfasst, sodass wir sie als Grundlage für unseren Entwurf genommen, weiterentwickelt, ergänzt und ausdifferenziert haben.

3.2 Analysematrix: Partizipation von Kindern in Forschungsprozessen

Matrix zur Analyse der Partizipation von Kindern in Forschungsprozessen (übersetzte, veränderte und erweiterte Fassung der „Matrix for Analysing Children’s Engagement in Research Processes“, Shier 2019, S. 307)					
Dimensionen	← Stufen der Partizipation →				Wer ist beteiligt und wer wird ausgeschlossen?
	↓ Dimensionen von Mitwirkung und Entscheidungsbefugnis ↓				
Phasen des Forschungsprozesses	Kinder werden nicht beteiligt	Information und Konsultation: Kinder werden informiert und konsultiert	Kollaboration: Kinder arbeiten zusammen mit Forscher*innen und können mitbestimmen	Pro-Aktivismus: Kinder entscheiden und steuern selbst (ggf. mit Unterstützung von Erwachsenen)	
Planungs- und Vorbereitungsphase (vor der Datenerhebung)					
Forschungsfragen entwickeln und festlegen		Kinder werden (z.B. in einer Pretest-Phase) nach Themen oder Problemen gefragt, die sie beschäftigen bzw. die sie für forschungsrelevant erachten.	Kinder und Erwachsene entwickeln gemeinsam Forschungsthemen und -fragen.	Kinder entwickeln selbst Forschungsthemen und -fragen.	Wer hat in der Planungs- und Vorbereitungsphase Mitspracherecht bei den Forschungsthemen und -fragen?
Forschungsdesign ausarbeiten		Kinder werden bei der Ausarbeitung des Forschungsdesigns (Wer? Wann? Welche Methoden?) informiert und angehört.	Kinder und Erwachsene entscheiden gemeinsam über das Forschungsdesign.	Kinder entscheiden, wie das Forschungsdesign aussieht.	Wer ist wie an der Konzeptionierung des Forschungsdesigns beteiligt?
Forschungsmethoden vorbereiten und ggf. entwickeln		Kinder werden vor der eigentlichen Forschung (z.B. in einer Pretest-Phase) zu den ausgewählten Forschungsmethoden konsultiert und an deren Erprobung beteiligt.	Kinder und Erwachsene entwickeln gemeinsam Forschungsmethoden.	Kinder entwickeln ihre eigenen Forschungsmethoden.	Wer entwickelt die Forschungsmethoden bzw. bereitet sie für die konkrete Forschung vor?
Forschungsteilnehmende auswählen und gewinnen		Kinder werden bei der Identifizierung und Rekrutierung der Forschungsteilnehmenden um Rat gebeten.	Kinder und Erwachsene identifizieren und rekrutieren gemeinsam die Forschungsteilnehmenden.	Kinder identifizieren und rekrutieren die Forschungsteilnehmenden.	Wer wählt die Forschungsteilnehmenden aus und rekrutiert sie?
Durchführungsphase (während der Datenerhebung und -analyse)					
Daten erheben		Kinder werden zu Beginn der konkreten Datenerhebung (sphase) über Forschungsthema, -fragen und Ziele der Forschung informiert sowie darüber, in welcher Form die Ergebnisse wem präsentiert werden sollen.	Kinder können Themen/Probleme einbringen, die sie für forschungsrelevant erachten, und diese im Forschungsprozess bearbeiten. Sie werden dazu befragt, wie wem die Ergebnisse der Forschung präsentiert werden sollen.	Kinder arbeiten im Datenerhebungsprozess autonom und entscheiden, wem die Ergebnisse wie präsentiert werden sollen.	Wer hat im Forschungsprozess ein Mitspracherecht bei den Forschungsthemen und -fragen?
		Kinder werden über ihre Rechte im Rahmen des Forschungsprozesses aufgeklärt und im Prozess immer wieder an diese erinnert (z.B. Freiwilligkeit der Teilnahme, Recht auf Rückzug der Daten)			Wer weiß über die Rechte in Forschungsprozessen Bescheid?

Dimensionen Phasen des Forschungsprozesses	← Stufen der Partizipation → ↓ Dimensionen von Mitwirkung und Entscheidungsbefugnis ↓				Wer ist beteiligt und wer wird ausgeschlossen?
	Kinder werden nicht beteiligt	Information und Konsultation: Kinder werden informiert und konsultiert	Kollaboration: Kinder arbeiten zusammen mit Forscher*innen und können mitbestimmen	Pro-Aktivismus: Kinder entscheiden und steuern selbst (ggf. mit Unterstützung von Erwachsenen)	
Daten erheben		Kinder werden vorab rechtzeitig darüber informiert, wann eine Erhebung stattfinden wird.	Kinder entscheiden zusammen mit den Forschenden, wann eine Erhebung stattfinden soll.	Kinder entscheiden selbst, ob und wann sie an einer Erhebung teilnehmen.	Wer entscheidet über den Zeitpunkt von Datenerhebungen?
		Kinder werden über das methodische Vorgehen informiert.	Kinder können im Forschungsprozess gemeinsam mit den Forschenden die Methoden verändern.	Kinder haben die Möglichkeit, neue Erhebungsmethoden vorzuschlagen oder zu erfinden.	Wer kann Methoden im Prozess verändern?
		Erwachsene sammeln Daten, indem sie Kinder befragen und beobachten. Die Kinder haben während der Erhebungen die Möglichkeit, Einblick in die Daten zu nehmen.	Kinder und Erwachsene arbeiten bei der Erhebung von Daten zusammen (indem sie z.B. gemeinsam ein Plakat zu den Beschwerden von Kindern erstellen).	Kinder erheben eigenständig Daten (indem sie z.B. im Rahmen eines Fotospaziergangs Fotos von den Räumen des Ganztags machen).	Wer kann im Datenerhebungsprozess wie autonom handeln?
Daten analysieren und Schlussfolgerungen ableiten		Erwachsene analysieren Daten, präsentieren Kindern (ggf. über Fachkräfte/Eltern) Ergebnisse und räumen ihnen das Recht ein, sich dazu zu äußern.	Kinder und Erwachsene arbeiten gemeinsam an der Analyse von Daten und an der Ableitung von Schlussfolgerungen.	Kinder analysieren Daten und ziehen ihre eigenen Schlussfolgerungen.	Wer analysiert Daten und wer formuliert Schlussfolgerungen?
Disseminationsphase: Ergebnisse präsentieren und publizieren (nach der Datenerhebung und -analyse)					
Forschungsbericht erstellen		Erwachsene informieren und konsultieren Kinder zu Aspekten des Abschlussberichts (zumindest vermittelt über Fachkräfte/Eltern).	Kinder und Erwachsene arbeiten gemeinsam an der Erstellung des Berichts.	Kinder verfassen ihren eigenen Bericht und nutzen dafür ihre eigenen Ausdrucksformen.	Wer verfasst den Bericht? Wer erhält Anerkennung für den Bericht?
Forschungsbericht und -ergebnisse verbreiten		Erwachsene informieren die Kinder darüber, wie die Ergebnisse verbreitet wurden/werden.	Kinder werden zu der Frage, wie die Forschungsergebnisse an wen verbreitet werden, konsultiert; ihre Ideen und Vorschläge werden berücksichtigt.	Kinder wirken aktiv an der Verbreitung der Forschungserkenntnisse mit.	Wer präsentiert und verbreitet die Forschungserkenntnisse?
Forschungserkenntnisse nachhaltig in die Verbesserung der Situation von Kindern einbringen.		Erwachsene konsultieren Kinder zu möglichen Maßnahmen der Interessenvertretung für Kinder.	Kinder und Erwachsene arbeiten gemeinsam an Plänen der Interessenvertretung für Kinder.	Kinder entwickeln und implementieren einen Aktionsplan der Interessenvertretung für Kinder.	Wer sorgt dafür, dass die Forschungserkenntnisse eine Wirkung im Interesse von Kindern entfalten?

3.3 Forschungsmethodische und partizipative Mindeststandards für Forschung mit Kindern

Zu den **forschungsethischen Mindeststandards**, die *jede Forschung* mit Kindern zu erfüllen hat, gehören:

- Ausgearbeitetes Kinderschutzkonzept
- Kinder werden zu Beginn der konkreten Datenerhebung(sphase) über Forschungsthema, -fragen und Ziele der Forschung informiert sowie darüber, in welcher Form die Ergebnisse wem präsentiert werden sollen. Diese Informationen müssen (für alle teilnehmenden Kinder) verständlich sein, weil sie sonst nicht informiert in die Teilnahme einwilligen können.
- Sie werden über ihre Rechte im Rahmen des Forschungsprozesses aufgeklärt und im Prozess immer wieder an diese erinnert (z.B. Freiwilligkeit der Teilnahme, Recht auf Rückzug der Daten, ohne dies begründen zu müssen).
- Sie werden vorab rechtzeitig darüber informiert, wann eine Erhebung stattfinden wird.
- Sie werden – in einer für sie verständlichen Art und Weise – über das methodische Vorgehen informiert.
- Sie müssen geschützt werden, wenn die Gefahr besteht, dass sie aufgrund ihrer Beiträge Nachteile erfahren (wenn z.B. Aussagen der Kinder an Eltern und/oder Fachkräfte weitergegeben werden).
- Sie haben während der Erhebungen die Möglichkeit, Einblick in die Daten zu nehmen (z.B. ein Beobachtungsprotokoll vorgelesen zu bekommen).

Wenn Kinder in der **Durchführungsphase**, also in der direkten Interaktionsbeziehung mit den forschenden Erwachsenen, zumindest auf der Stufe der Information und Konsultation beteiligt werden, sind diese forschungsethischen Mindeststandards erfüllt.

Damit eine **Forschung** zudem als **partizipativ bzw. als an Partizipation orientiert** bezeichnet werden kann, müssen zusätzliche Mindeststandards erfüllt werden, die in der Durchführungsphase zumindest auf der Ebene der Kollaboration liegen, in der Planungs- und Vorbereitungsphase auf der Ebene der Information und Kollaboration. Es sind die Folgenden:

Planungs- und Vorbereitungsphase (vor der Datenerhebung)

- Kinder werden (z.B. in einer Pretest-Phase) nach Themen oder Problemen gefragt, die sie beschäftigen bzw. die sie für forschungsrelevant erachten.
- Sie werden vor der eigentlichen Forschung (z.B. in einer Pretest-Phase) zu den ausgewählten Forschungsmethoden konsultiert und an deren Erprobung beteiligt.

Durchführungsphase (während der Datenerhebung und -analyse)

- Kinder können selbst Themen oder Probleme einbringen, die sie für forschungsrelevant erachten und diese im Forschungsprozess bearbeiten. Sie werden dazu befragt, wie wem die Ergebnisse der Forschung präsentiert werden sollen.

- Sie entscheiden zusammen mit den Forschenden, wann eine Erhebung stattfinden soll. Sie entscheiden zusammen mit den Forschenden, wann eine Erhebung stattfinden soll.
- Sie können im Forschungsprozess gemeinsam mit den Erwachsenen die Methoden verändern.
- Kinder und Erwachsene arbeiten bei der Erhebung von Daten zusammen (indem sie z.B. gemeinsam ein Plakat zu den Beschwerden von Kindern erstellen).
- Erwachsene analysieren Daten, präsentieren Kindern (ggf. über Fachkräfte/Eltern) Ergebnisse und räumen ihnen das Recht ein, sich dazu zu äußern.

Disseminationsphase (nach der Datenerhebung und -analyse)

- Erwachsene informieren und konsultieren Kinder zu Aspekten des Abschlussberichts (zumindest vermittelt über Fachkräfte/Eltern).

3.4 Reflexionsfragen für Forschende und forschende Praktiker*innen zur Absicherung von partizipativen Mindeststandards der Forschung mit Kindern

Im Folgenden schlagen wir einige Reflexionsfragen vor, die sich Forschungs- bzw. Fachkräfteteams stellen können, die sich in der Planungs- und Vorbereitungsphase eines Projekts befinden, in dem z.B. mit dem Methodenkoffer dieser Handreichung gearbeitet wird. Über die Fragen hinaus, die in der rechten Spalte der Matrix bereits zu den einzelnen Dimensionen gestellt werden, empfehlen wir, zu diskutieren:

- Welche Interessen und Ziele verfolgen wir mit der Forschung? Welche Interessen und Ziele sind für die Kinder mit der Forschung verbunden? Wie können wir transparent damit umgehen?
- Wie gestalten wir ein resonantes Forschungsbündnis, in dem wir zusammen mit den Kindern gemeinsam zu einem Thema forschen und unsere Erkenntnisse erweitern?
- In Bezug auf welche Punkte halten wir es im Forschungsprozess für (nicht) sinnvoll, die Kinder zu beteiligen? Wie begründen wir unsere Entscheidungen?
- Wie vermeiden wir Schein-Partizipation und die enttäuschende Erfahrung der Kinder, dass ihre Perspektiven zwar eingeholt werden, sie aber letztlich keinen Einfluss nehmen können?
- Wie gehen wir mit unserer persönlichen Enttäuschung um, wenn Kinder sich (über unsere Institution, über uns) beschweren?
- Wie gehen wir damit um, wenn Kinder sich nicht beteiligen wollen?
- Wie dokumentieren wir die gewonnenen Erkenntnisse so, dass sie zu einem öffentlichen Diskurs (z.B. in einer Schule oder einem Hort) beitragen und die verschiedenen Akteur*innen darüber ins Gespräch kommen können?
- Wie sichern wir einen geschützten Raum für die Thematisierung von Diskriminierungserfahrungen von Kindern ab und wie gehen wir diskriminierungssensibel damit um?

4. Partizipative Forschungsprojekte mit Kindern im Ganztag

In diesem Kapitel werden ausgewählte nationale und internationale Studien in Form von *Studiensteckbriefen* vorgestellt, in denen an Partizipation orientierte Forschung mit Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren realisiert wurde.

Folgende Kriterien lagen der Auswahl der zwölf Studien² zugrunde:

- Der Fokus liegt auf den Erfahrungen und Perspektiven von Kindern in Bezug auf die Institutionen Grundschule, Hort und Ganztag (= schulbezogener Ganztag).
- Die realisierten forschungsmethodischen Zugänge zu den Perspektiven von Kindern sind zum einen besonders kreativ und innovativ, zum anderen alltagsintegriert gut zu realisieren.
- Es werden Bezüge zu Kinderrechten und/oder forschungsethischen Fragen hergestellt.
- Die Forschungsergebnisse regen in besonderer Weise dazu an, über Qualitätskriterien, Qualitätsentwicklungsbedarfe und -potenziale in der eigenen Einrichtung zu reflektieren.

Um Lesenden die methodische und inhaltliche Essenz der Studien nahezubringen, haben wir eine Form der Darstellung gewählt, die ein zeitsparendes Erfassen der wesentlichen Erkenntnisse ermöglicht. Es ist *nicht* notwendig (wenngleich bei besonderem Interesse an den jeweiligen konkreten Forschungsbeispielen zu empfehlen), den Originaltext zur jeweiligen Studie zu lesen. Insbesondere die jeweils angewandten Erhebungsmethoden und die generierten Forschungsergebnisse werden von uns in kondensierter Form dargelegt.

Alle Steckbriefe folgen derselben Gliederung:

Nach einer Kurzbeschreibung der Studie, der Quellenangabe zum Originaltext, Hinweisen zum Land, in dem die Forschung durchgeführt wurde, und einer Beschreibung der Stichprobe (Anzahl und Alter der Kinder, Art der Einrichtung(en)), folgen Hinweise darauf, ob und wie in der Studie Bezug auf partizipative Forschung, Kinderrechte und forschungsethische Fragen genommen wird. Es folgen Ausführungen zu den angewandten Erhebungs- und Auswertungsmethoden: Die hier gebündelten Informationen zeigen den Lesenden eine Vielfalt an methodischen Möglichkeiten auf, sich den Perspektiven von Kindern im Rahmen von Praxisforschung zuzuwenden und als forschende Praktiker*innen selbst Erkenntnisse zu generieren. In der Rubrik Empirische Beispiele erfahren die Lesenden, ob in dem Originaltext konkrete Forschungsbeispiele nachgelesen werden können, damit die Art und Weise, wie mit Kindern partizipativ geforscht wurde und welches Material dabei entstanden ist, anschaulich gemacht wird. Schließlich werden zentrale Forschungsergebnisse der jeweiligen Studien zusammengefasst.

2 Die Grundlage der Recherche bildete eine Liste mit Studien, die in einem Artikel von Birgit Hüpping und Katrin Velten (2023) veröffentlicht wurden. Wir danken den Autorinnen für den Zugang zum Artikel vor der Veröffentlichung.

4.1 Studiensteckbriefe: Ausgewählte partizipationsorientierte Studien mit Kindern im Ganzttag

Studie über eine kindergeleitete Evaluation einer Ausstellung in einer Grundschule	
Publikationsmedium & Quelle	Beitrag in Zeitschrift: Teacher Education Advancement Network Journal. French, Amanda / Dinah Hobbs (2017): 'So how well did it really go'? Working with primary school pupils as project evaluators: A case study, in: <i>Teacher Education Advancement Network Journal</i> , Nr. 9(1), S. 56–65.
Land	England
Stichprobe	30 Kinder einer staatlichen Grundschule im Alter von 5 bis 11 Jahren.
Bezüge zu partizipativer Forschung	Kinder werden als Individuen mit eigenen Rechten und somit als Subjekte in sozialen Institutionen mit einem gleichrangigen Mitbestimmungsrecht gefasst. Einem konstruktivistischen Ansatz folgend, wird Forschung als eine soziale, kooperative Aktivität verstanden, die mit und von Kindern und nicht an ihnen betrieben wird. Die Kinder werden im gesamten Forschungsprozess – die Evaluation einer partizipativ gestalteten Ausstellung – beteiligt bzw. sie führen sie z.T. selbstständig durch.
Bezüge zu Kinderrechten	Die Studie bezieht sich auf Artikel 12 und 13 der UN-Kinderrechtskonvention (Recht auf Beteiligung sowie auf Meinungs- und Informationsfreiheit). Des Weiteren werden die groß-britannischen Initiativen „Every Child Matters“ und „Children’s Act“ genannt, die Schulen ermutigten, die Beteiligung der Kinder zu erhöhen.
Forschungsethik	Die Lehrenden nahmen eine rein beobachtende Position ein und intervenierten nicht in die Prozesse der Kinder, um den Einfluss der Erwachsenen auf ein Minimum zu reduzieren. Die Kinder konnten zudem jederzeit entscheiden, an Aktivitäten nicht teilzunehmen. Zu Beginn wurden sie über ethische Prinzipien des Forschens und Evaluierens aufgeklärt und zum Austausch darüber angeregt. Die Schaffung einer Arbeitsgruppe („Schulrat“), an der auch Forschende beteiligt waren, eröffnete einen „dritten Raum“ und ermöglichte, das Machtgefälle zwischen Kindern und Erwachsenen zu reduzieren.
Erhebungsmethode(n)	Für die Entwicklungssitzung zur Evaluierung wählten die Kinder selbstständig altersübergreifende Gruppen. Es wurde betont, dass sie für den Prozess der Entwicklung und Sammlung von Informationen über die Ausstellung bis hin zur Bewertung selbst verantwortlich waren. So entwickelten die Kinder in vier Sitzungen einen eigenen Besucherfragebogen, den sie auch selbst einsetzten.
Auswertungsmethode(n)	Zur Auswertung des Besucherfragebogens gibt es keine Informationen. Der Forschungsprozess der Kinder wurde nach Durchführung mit ihnen besprochen und dadurch evaluiert.
Empirische Beispiele	Ein ausgefüllter Besucherfragebogen ist in der Studie angeführt sowie zahlreiche ausführliche Zitate der Kinder.
Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	Die Erfahrungen wirkten sich positiv auf die Kinder aus. Ihr Selbstvertrauen und ihre Kommunikationsfähigkeiten wurde gestärkt, und sie haben viel über Forschungsprozesse gelernt. Die Studie zeigt, dass Kinder fähig sind, ihre Interessen, Meinungen und Bedürfnisse zu erforschen und auszudrücken

Beitrag zu einem forschungs- und partizipationsorientierten Lernprojekt an einer Grundschule	
Publikationsmedium & Quelle	Aus dem Buch: Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Büker, Petra / Birgit Hüpping (2022): Als Sozialforscher*innen die eigene Schule evaluieren und mitgestalten: Kindersichten auf ein partizipatives Setting in der Grundschule, in: Miriam Grüning / Sabine Martschinke / Julia Häbig / Sonja Ertl (Hrsg.): <i>Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule</i> , Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 172–192.
Land	Deutschland
Stichprobe	Kinder einer Grundschule im Alter von 6 bis 10 Jahren.
Bezüge zu partizipativer Forschung	In der Studie wird ein Projekt vorgestellt, in dem Grundschulkindern „in der Rolle der Sozialforscher*innen datengestützte Veränderungsvorschläge in die Schulentwicklung einbringen“ (S. 175). Das in der UN-Kinderrechtskonvention verankerte Recht auf Partizipation wird zu einem Recht auf Mitbestimmung in allen Phasen des Forschungsprozesses mit Kindern weiterentwickelt, welches sich an dem Modell von Mayne et al. (2018) orientiert.
Bezüge zu Kinderrechten	Der Beitrag nimmt Bezug auf Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention („Berücksichtigung des Kindeswillens“) und insbesondere auf das „Recht des Kindes auf freie Meinungsäußerung in allen das Kind tangierenden Angelegenheiten“.
Forschungsethik	Reflektiert wird u.a. über die Ansprüche, die sich für Lehrkräfte und erwachsene Forschende aus dem forschenden Lernen der Kinder in der Grundschule ergeben: „Insbesondere sind Fragen der Erschließbarkeit des kognitiv anspruchsvollen Themas an die Lern- und Verstehensvoraussetzungen der Kinder sowie der Verstetigung der Partizipationsmöglichkeiten [...] durch Implementation in das Schulkonzept zu klären“. Hervorzuheben ist auch „der reflektierte Umgang mit Enttäuschungen und (vorläufigen) Grenzen“, wenn sich Veränderungsvorschläge nicht zeitnah realisieren lassen (S. 189). Da Kinder selbst bei der Durchführung beteiligt waren, setzten auch sie sich mit forschungsethischen Grundsätzen auseinander (Freiwilligkeit der Teilnahme, Datenschutz, Kommunikation mit den Mitschüler*innen).
Erhebungsmethode(n)	der Lernbegleiter*innen: Das zweimonatige Angebot im Wahlpflichtbereich einer Grundschule war auf zwei Zeitstunden ausgelegt und fand im wöchentlichen Rhythmus statt. Das Lernangebot wurde durch ethnografisch angelegte teilnehmende Beobachtungen begleitet und durch Interviews mit Kindern unmittelbar nach Abschluss des Angebots ausgewertet. der Kinder: Die teilnehmenden Kinder erarbeiteten sich die Themen „Kinderrechte“ und „Partizipation“, verständigten sich auf ein Forschungsthema („Mittagessen in der Schulmensa“) und entwickelten Befragungsinstrumente und -methoden: einen Postkasten zur Meinungsabfrage, ein Interviewbuch mit Frage-Antwort-Struktur sowie einen Fragebogen mit Bewertungsskalen im Smiley-Format.

Auswertungsmethode(n)	<p>der Lernbegleiter*innen: strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring. Zentrale Aspekte aus der Theorie wie Mitbestimmung, Möglichkeiten der Einflussnahme und Handlungsspielräume sowie darin begründete Aushandlungsprozesse wurden als deduktive Hauptkategorien um induktive Kategorien, wie z.B. Forschungsinteresse und Anwendung von Erhebungsmethoden, ergänzt.</p> <p>der Kinder: Sortieren, Zählen, Rechnen und Diagrammerstellung in Bezug auf quantitative Daten. Die qualitativen Daten wurden diskutiert und reflektiert (nicht genauer dargelegt). Die Kinder präsentierten die Ergebnisse der Schulöffentlichkeit.</p>
Empirische Beispiele	<p>Die Beispiele und Ergebnisse beziehen sich darauf, wie die Kinder Partizipation und die z.T. selbstbestimmte Forschung erlebt haben. Konkrete Aussagen der Kinder illustrieren die Perspektiven der Kinder in Bezug auf das Forschungsverständnis, die erlebten Partizipationsmöglichkeiten, damit verbundene Könnens-Erfahrungen und die wahrgenommene Meinungsvielfalt.</p>
Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	<p>Die Übertragung des Kinderrechts auf Partizipation auf die Forschung mit Kindern mit den Kernelementen <i>Information, Verständnis, Stimme</i> und <i>Einflussnahme</i> zeigt, „dass die Kinder ihre Rolle als Sozialforschende mit ihrem Recht auf Partizipation verbinden“ (S. 188). Das forschende Lernen hat bei den Kindern offenbar vor allem die „Fähigkeit zur kritisch-reflexiven Meinungsbildung“ gestärkt. Die Autorinnen resümieren, dass die Ergebnisse „auf substanzielle Lernchancen im Bereich der Anbahnung prozess- und inhaltsbezogener partizipations-relevanter Kompetenzen“ verweisen, was „für die Umsetzung und Weiterentwicklung solcher partizipativen Forschungssettings in der Grundschule“ spreche (S. 188). Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse und der Vorschläge der Kinder realisierten Schule und Cateringfirmen innerhalb weniger Wochen ein neues Mittagessenskonzept.</p>

Methodisch vielfältige Studie zu den Perspektiven von Kindern auf die Offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen	
Publikationsmedium & Quelle	Buch mit Beiträgen von Ahmet Derecik, Christian Reutlinger und Benedikt Sturzenhecker. Deinet, Ulrich / Heike Gumz / Christina Muscutt / Sophie Thomas (2018): <i>Offene Ganztagschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer</i> . Opladen: B. Budrich.
Land	Deutschland
Stichprobe	38 bis 362 Kinder (je nach konkreter Erhebungsmethode) aus den dritten und vierten Klassen von sechs Offenen Ganztagschulen in Düsseldorf.
Bezüge zu partizipativer Forschung	Kinder werden als „aktive, mitproduzierende Subjekte in den Forschungsprozess“ (S. 18) angesehen. Als partizipativ wurden die Forschungsmethoden definiert, in denen „die Kinder die Expert/-innen“ sind und „entsprechend ernstgenommen“ werden (ebd.). Die Vielfalt der Erhebungsmethoden, die die Kinderperspektiven in den Mittelpunkt stellen, ermöglicht eine Beteiligung der Kinder in der Durchführungsphase .
Bezüge zu Kinderrechten	Benedikt Sturzenhecker verweist in seinem Beitrag auf die Selbstbestimmung und die gesellschaftliche Mitverantwortung von Kindern und Jugendlichen, die im SGB VIII (§ 11, 36 und 45) festgeschrieben sind (S. 73 f.).
Forschungsethik	Kinder werden als Mitkonstrukteur*innen von Forschungssituationen anerkannt. Im Kapitel „Methodenkoffer“ (ab S. 185) werden Hinweise zur Anonymisierung und zum „sensiblen Umgang mit den Aussagen von Kindern und Jugendlichen“ gegeben.
Erhebungsmethode(n)	Nadelmethode: Auf einer Karte werden wichtige Orte markiert und es wird von den Kindern kommentiert, warum sie bestimmte Orte gerne aufsuchen oder meiden. Subjektive Schulkarte: Auf einer Schulkarte werden Zonen in verschiedenen Farben als beliebte, unbeliebte oder unbekannte Orte markiert. Gruppeninterviews: 6–8 Kinder werden zu den Erfahrungen der Kinder im Alltag befragt. Verschiedene Themenbereiche, wie bspw. Erleben des Unterrichts und Lernzeiten, soziales Klima / Peers, Möglichkeiten zur Partizipation, Zeitwahrnehmung im Schulalltag, Konfliktlösungsstrategien, Mittagessen oder Pausen werden angesteuert. Autofotografie: Kinder machen in Kleingruppen Fotos von relevanten Orten auf dem Schulweg, von Aktivitäten in der Schule bzw. Orten in der Schule, gestalten daraus Collagen und tauschen sich anschließend darüber aus. Kinderfragebogen: halbstandardisierter Fragebogen zur Bewertung der vorhandenen Räume, der Ausstattung, Gestaltung der Mittagessenssituation, zum sozialen Klima und zu Situationen, die „Angst machen oder Druck erzeugen könnten“ (S. 189).
Auswertungsmethode(n)	Qualitative Inhaltsanalyse: Die qualitativen Daten wurden inhaltlich zusammengefasst und strukturiert. Fragebogen: Deskriptive (= beschreibende) Statistik, d.h. die empirischen Daten werden im Hinblick auf ihre Häufigkeit und Verteilung beschrieben und anschaulich dargestellt.

Empirische Beispiele	<p>Es wird – meist ausgehend von den Ergebnissen des Kinderfragebogens – eine Fülle von konkreten Beispielen dargestellt. Beispiel: Auf die Frage, was den Kindern ohne die Ganztagschule am meisten fehlen würde, antworten 88,7 % „Das Spielen mit Freunden“ (S. 23). Dies wird durch Aussagen aus den Gruppeninterviews ergänzt, die sich auf die Bedeutung der Freund*innen beziehen. So seien Freund*innen wichtig, „in Bezug auf einen schönen, gemeinsamen Schulweg, auf das gemeinsame Spielen, das Verbringen von Freizeit nach der Schule, Unterstützung beim Lernen, Umgang mit Konflikten oder allgemein auf die Schule (OGS)“ (S. 24). Dazu wird ein Foto der Freundin eines Kindes abgebildet, über dem steht: „Das ist meine Freundin und wir spielen zusammen in der Schule“ (ebd.).</p>
Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	<p>Die vielfältigen Ergebnisse beziehen sich auf die Bedeutung von Peers und Freundschaften, des sozialen Klimas, von Platz und Rückzugsräumen, von Spiel und Bewegung, von Partizipation, von Pausen, von verschiedenen Angeboten und AGs. Auch auf Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, den Schulweg bzw. Sozialraum wird eingegangen. In drei kommentierenden Kapiteln wird auf die Demokratische Partizipation im Ganztage (Benedikt Sturzenhecker), auf das Verhältnis von Schule und Quartier (Christian Reutlinger) sowie auf Bedarfe und Möglichkeiten bei der Gestaltung von Bewegungs-, Spiel- und Ruheräumen in Ganztagsgrundschulen (Ahmet Derecik) eingegangen. In einem Methodenköffer werden die genutzten Erhebungsmethoden ausführlich beschrieben und Empfehlungen für ihren praktischen Einsatz formuliert.</p>

Die Methode „Lego Serious Play“ – Über das Bauen mit Legosteinen ins Gespräch zur Schulsituation kommen.	
Publikationsmedium & Quelle	Beitrag im Buch: <i>Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency</i> . Camacho, Heilyn (2019): Lego Serious Play as a Participatory Research Method to Involve Children in Action Research Projects, in: Ilene R. Berson / Michael J. Berson / Colette Gray (Eds.): <i>Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency</i> . Charlotte, NC: Information Age Publishing, S. 229–249.
Land	Costa Rica
Stichprobe	In zwei weiterführenden Schulen mit niedrigem sozioökonomischen Status in ländlichen Gebieten Costas Ricas haben in der einen Schule 15, in der anderen 17 Kinder/Jugendliche im Alter von 13 bis 18 Jahren teilgenommen.
Bezüge zu partizipativer Forschung	Die Schüler*innen waren in der Durchführungsphase sehr frei darin, ihre Erfahrungen, Gedanken und ihr implizites Wissen aktiv und gestaltend zum Ausdruck zu bringen. Der spielerische und non-verbale Charakter ermöglichte gerade den stillen und marginalisierten Jugendlichen, ihre Perspektiven zu präsentieren. Die anschließende verbale Beschreibung des jeweiligen Modells und die Fragen der Forscherin forcierten Prozesse der Verbalisierung, Bewusstwerdung und Reflexion bei den Kindern.
Bezüge zu Kinderrechten	Die Methode Lego Serious Play (LSP) wird in den beiden Studien im Kontext von Aktionsforschung genutzt. Dadurch, dass sie den Beteiligten eine Stimme gibt und sie als Expert*innen für das Finden von Lösungen anspricht, fördert sie nach Meinung der Forscherin Demokratie und Partizipation.
Forschungsethik	Es findet sich keine explizite Auseinandersetzung mit rechtlichen und forschungsethischen Fragen. Es wird aber an mehreren Stellen zur Reflexion angeregt: Funktionieren die Methoden in verschiedenen kulturellen Kontexten und Milieus? Wie können Forschende Fragen stellen, ohne die Teilnehmenden mit eigenen Sichtweisen und Interpretationen zu beeinflussen?
Erhebungsmethode(n)	Lego Serious Play (LSP): Die Teilnehmenden werden aufgefordert, ein Modell mit Legobausteine zu bauen (Phase: Konstruktion), z.B. von sich selbst oder von dem Ort, an dem sie sich gerade aufhalten. Danach beschreiben sie ihr Modell (Phase: Teilen). Schließlich werden reflexionsgenerierende Fragen an sie gerichtet, z.B. „Warum bist du in dieser Schule?“. In der Reflexionsphase werden konkrete Vorschläge für Entscheidungen und Veränderungen formuliert, die zur Qualitätsverbesserung der Schule beitragen.
Auswertungsmethode(n)	Qualitative Inhaltsanalyse: Die qualitativen Daten wurden inhaltlich zusammengefasst und strukturiert. Fragebogen: Deskriptive (= beschreibende) Statistik, d.h. die empirischen Daten werden im Hinblick auf ihre Häufigkeit und Verteilung beschrieben und anschaulich dargestellt.
Empirische Beispiele	Der Forschungsbeitrag enthält Fotos von einigen Modellen sowie Gesprächsauszüge aus den Phasen Teilen und Reflexion. Mit den beispielhaften Analysen verdeutlicht die Autorin, dass und wie die Methode LSP zur Aktivierung und zum Empowerment der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen beiträgt.

Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	<p>Die in dem Beitrag zusammengefassten Ergebnisse beziehen sich auf die Methode Lego Serious Play (LSP) und ihren Stellenwert in der Aktionsforschung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Methode Lego Serious Play (LSP) wirkt wegen ihres spielerischen Charakters besonders aktivierend und schafft eine entspannte und fröhliche Atmosphäre. – Die physischen Modelle machen implizites Wissen explizit und erleichtern auch sprachlich weniger kompetenten Teilnehmenden, sich verbal zu beteiligen. – Das Teilen von Gedanken mit anderen, der Austausch, die Diskussion und das gemeinsame Entwickeln von Problemlösungsstrategien wird gefördert. – Forschende müssen im Prozess selbst sehr aufmerksam sein und passende, bedeutungsvolle Fragen stellen, um die Teilnehmenden wirklich dazu zu motivieren, ihre Erfahrungen und Perspektiven darzulegen.
--	---

Studie im Rahmen eines Pilotprojekts, das das Ziel verfolgt, in Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Wohngebieten den Wunsch zu wecken, später zu studieren	
Publikationsmedium & Quelle	Beitrag in der Zeitschrift: International Journal of Higher Education. Greenaway, Ruth / Uwe Tertton (2017): Awakening Aspiration of Primary School Students: Where Will your Dreams Take You?, in: <i>International Journal of Higher Education</i> , 6. Auflage, Nr. 3. https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p116 [abgerufen am 09.03.2022].
Land	Australien
Stichprobe	Kinder im Alter von 9 bis 11 Jahren aus 10 unterschiedlichen Grundschulen aus sozioökonomisch benachteiligten Wohngebieten. An der dreijährigen Studie nahmen im ersten Jahr 80 Kinder teil, im zweiten 211 und im dritten 275 Kinder.
Bezüge zu partizipativer Forschung	Partizipative Forschung wird hier als ein alternatives Paradigma der Erkenntnisgewinnung in und von betroffenen Gruppen bezeichnet. Ziel ist es, sich sozialen Problemen kollektiv anzunehmen, sie zu verstehen und zu beheben. Studienobjekte sollen zum Subjekt werden und von Problemidentifikation über Forschung bis hin zur Verbreitung der Ergebnisse involviert sein.
Bezüge zu Kinderrechten	keine Ausführungen
Forschungsethik	keine Ausführungen
Erhebungsmethode(n)	Photovoice: Um die persönlichen Erfahrungen der Kinder zu erforschen, bekamen sie die Aufgabe, in Kleingruppen Bilder von unterschiedlichen Orten zu machen. Die Bilder sollten ihre Ziele und Bestrebungen im Leben widerspiegeln. Zu ihren vier Lieblingsbildern sollten sie eine Geschichte schreiben, was später auf einem Arbeitsblatt mit dem Titel „aspiration pathway“ (= angestrebter Bildungsweg) zusammengefasst wurde. Als Hilfestellung zur Frage, warum sie die Bilder ausgewählt haben und zur Förderung des Erzählens wurde ein „PHOTO“-Akronym (= Liste mit Fragen, deren jeweiliger Anfangsbuchstabe das Wort „Photo“ ergibt) erstellt, welches folgende Impulse enthielt: <i>Beschreibe dein Foto! Was passiert auf deinem Foto? Warum hast du davon ein Foto gemacht? Was sagt uns das Foto über deine Ziele und Bestrebungen? Was fehlt noch auf diesem Foto?</i> MyVoice: Die Kinder wurden ermutigt, ein Bild zu ihren Zielen und Bestrebungen zu malen und ihr Bild mithilfe von folgenden Sätzen, die sie vervollständigen sollten, zu beschreiben: „Ich habe ... gemalt“, „Ich habe das gemalt, weil ...“, „Um meine Ziele und Bestrebungen zu erreichen, muss ich ...“.
Auswertungsmethode(n)	Die Fotos, Bilder und Narrative wurden analysiert, um die Themen zu erfassen, die die Kinder beschäftigen. Beide Methoden wurden am Ende des Programms wiederholt, um Veränderungen und Fortschritte sichtbar zu machen.
Empirische Beispiele	keine Ausführungen
Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	Die Studie konnte zeigen, dass die Bildungsaspirationen (= Erwartungen bzw. Streben in Bezug auf den Bildungsweg) der beteiligten Kinder aus Familien in Risikolagen mit dem entwickelten Verfahren verändert bzw. erweitert wurden, sodass mehr von ihnen ein Studium anstrebten. Unter anderem hat sich dabei als hilfreich erwiesen, über die meist noch unbewussten Vorstellungen zu sprechen und sie sich

Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	so bewusst zu machen. Die Photovoice- und MyVoice-Methoden boten interessante Vergleichshorizonte und ergänzten sich gegenseitig. Ein Bild von sich in der Zukunft zu entwerfen, kann (neben anderen Einflussfaktoren) also dazu beitragen, die Motivation für ein Studium zu entwickeln.
--	---

Studie, in der mit Kindern zur Frage geforscht wurde, was sie sich für die Zeit nach dem Schulunterricht wünschen	
Publikationsmedium & Quelle	Beitrag in der Zeitschrift: Children and Youth Services Review. Horgan, Deirdre / Jacqui O’Riordan / Shirley Martin / Jane O’Sullivan (2018): Children’s views on school-age care: Child’s play or childcare, in: <i>Children and Youth Services</i> , Nr. 91, S. 338–346.
Land	Irland
Stichprobe	177 Kinder im Alter von 5 bis 12 Jahren, davon 81 im Alter von 5 bis 7 Jahren und 96 im Alter von 8 bis 12 Jahren. Es wurden verschiedene Typen von Grundschulen einbezogen, bspw. katholische, geschlechter-spezifische, urbane oder ländliche Grundschulen.
Bezüge zu partizipativer Forschung	Gemäß einer nationalen Strategie Irlands zur Beteiligung von Kindern und Jugendlichen bei politischen Maßnahmen und Themen, die ihr Leben betreffen, führte das Ministerium für Kinder- und Jugendangelegenheiten (DCYA) 2016 eine Konsultation mit Kindern zum Thema Schulkindbetreuung durch. Die Methoden der Befragung von 5- bis 12-jährigen zu ihren Erfahrungen mit SAC (school age care) werden als kreativ, partizipativ und altersgerecht bezeichnet. In Bezug auf die Methode des Zeichnens (siehe unten) wird hervorgehoben, dass es sich um eine Methode handelt, die einen partizipativen Forschungsansatz ermöglicht und insbesondere die 5–7-jährigen Kinder demokratisch als „Wissensproduzenten“ einbezieht. Das Malen/Zeichnen gehöre zum Leben von Kindern dazu und sei eine sehr gute Möglichkeit, mit ihnen ins Gespräch zu kommen (S. 341).
Bezüge zu Kinderrechten	Die theoretische Grundlage auf der die Forschung beruht, basiert auf Artikel 12 (Recht auf Beteiligung) der UN-Kinderrechtskonvention. Die Studie bezieht sich hierbei auf den Abschnitt, der Kinder als kompetente soziale Akteur*innen und Beziehungswesen mit einem Recht auf Mitbestimmung beschreibt.
Forschungsethik	Neben dem elterlichen Einverständnis wird auf folgende Aspekte verwiesen: explizite Zustimmung des Kindes zur Teilnahme; Angebot, jederzeit die Teilnahme zu beenden; Informationsschreiben in kindgerechter Sprache zu Zielen der Studie und Umgang mit den Daten; Zusicherung von Vertraulichkeit und Anonymität; festgelegte Verfahrensweise für den Umgang mit möglichen Kindeswohlgefährdungen, die aus den Daten hervorgehen.
Erhebungsmethode(n)	1. Post-it-Methode: Kinder wurden gebeten, aufzuschreiben, wo sie nach der Schule hingehen. Die Post-its wurden dann von Kindern gesammelt, an eine Wand geklebt und nach Kategorien geordnet (z.B. Zuhause, Verwandte, Hort, Tagesmutter oder Haus von Freund*innen). 2. Placemat (=„Platzdeckchen“-Übung: Anschließend wurden die gebeten, sich zu einer Kategorie zu ordnen und mit anderen auf ca. 50 cm × 50 cm großen Papierbögen aufzuschreiben, was sie an diesem Ort gerne tun, was sie mögen bzw. was dort nicht gerne tun und nicht mögen. Sie konnten auch etwas dazu malen. 3. Klebepunktabstimmung: Die Kinder sollten jeweils drei Punkte auf das kleben, was sie an dem nach-unterrichtlichen Setting mögen und was nicht. (4) Zeitleiste und ,Stimmzettelbox‘: Danach wurde eine Reihe von Wolken auf ein himmelblaues Blatt geklebt, die jeweils eine der Etappen des Tages vom Schulschluss bis 18 Uhr am Abend symbolisiert. Die Kinder konnten auf dieser Zeitleiste ihren idealen Nachmittag nach der Schule entwerfen: „Zeichne oder schreibe alle Dinge auf, die du nach der Schule gerne machst. In die erste Wolke schreibst du, was du zuerst tun möchtest“ (S. 341). Abschließend

Erhebungsmethode(n)	sollten die jüngeren Kinder auf Kärtchen schreiben/malen, was sie an ihrem Tag nach der Schule nicht mögen. Die älteren Kinder konnten auf einem ‚Stimmzettel‘ wählen, an welchem Ort sie am liebsten nach der Schule wären. Alle Karten konnten anonym in die Stimmzettelbox geworfen werden.
Auswertungsmethode(n)	Es wird keine Methode genannt, gleichwohl wird deutlich, dass es sich um eine thematische Kodierung bzw. zusammenfassende Inhaltsanalyse handelt. In Bezug auf die Kinderzeichnungen wird postuliert, dass deren Analyse schwierig sei, sodass vor allem das, was die Kinder dazu sagten und schrieben, in die Analyse einging.
Empirische Beispiele	In dem Beitrag werden einige Zeitleisten, Bilder und wörtliche Aussagen der Kinder angeführt, sodass in den Zusammenfassungen zu den verschiedenen Themen die Kinder „zu Wort“ kommen (S. 343).
Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> – Die Kinder wollen sich nach der Schule entspannen und wohlfühlen. – Spielen wurde von Kindern aller Altersgruppen als beliebteste Aktivität nach der Schule genannt, vor allem in Draußen-Räumen. – Beziehungen zu Familie, Großfamilie, Freund*innen, Tagespflegepersonen und anderen Betreuungspersonen wurden als sehr wichtig bezeichnet. – Essen und Kochen wurden ebenfalls als zentrale Aktivitäten für Kinder in der Zeit nach der Schule genannt. – Die Kinder wollen sich nicht gerne in einer strukturierten Umgebung mit Regeln aufhalten, mögen es nicht, wenn sie nicht altersgemäß behandelt werden und wenn sie keine Wahl beim Essen haben. – Die Kinder wünschen sich für die Zeit nach der Schule ein heimisches, wohnliches und gemütliches Umfeld.

Methodenreiche Studie zur kollektiven und inklusiven Gestaltung von Angeboten in Freizeiteinrichtungen	
Publikationsmedium & Quelle	Beitrag im Sammelband: <i>Extended Education from an International Comparative Point of View</i> . Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth (2019): Participation Research on an Inclusive Leisure Programme for Children age 10–12: Ways to Create Cooperation and Learning Processes Within a Diverse Group of Children, in: Marianne Schüpbach / Nanine Lilla (Hrsg.): <i>Extended Education from an International Comparative Point of View</i> , Wiesbaden: Springer, S. 121–136.
Land	Island
Stichprobe	40 Teilnehmende im Alter 10 bis 12 Jahren aus unterschiedlichen kommunal organisierten Freizeiteinrichtungen; der Fokus bei der teilnehmenden Gruppe lag auf Diversität der Zusammensetzung (speziell erwähnt werden Ethnie, Geschlecht und Behinderung).
Bezüge zu partizipativer Forschung	Datengewinnung durch vielseitige partizipativ konzipierte Methoden in Workshopform für die Kinder. Die teilnehmenden Kinder wurden in der Durchführungsphase durchgehend beteiligt: Die Kinder prüften, reflektierten und modifizierten die Methoden stetig und fanden so neue Wege, Daten zu erheben. Auch die Analyse der Daten wurde teilweise zusammen mit den Kindern durchgeführt.
Bezüge zu Kinderrechten	Die Studie bezieht sich auf die Rechte von Personen mit Behinderungen, insbesondere auf Artikel 19 (Unabhängige Lebensführung und Einbeziehung in die Gemeinschaft), Artikel 24 (Bildung) und Artikel 30 (Teilhabe am kulturellen Leben sowie an Erholung, Freizeit und Sport) der UN-Behindertenrechtskonvention. Hervorgehoben werden in dieser Studie das Recht auf eine lebenslange inklusive Bildung auf allen Ebenen und das Recht, am kulturellen Leben teilnehmen zu können – dies schließt auch Freizeit- und Sportaktivitäten ein.
Forschungsethik	keine Ausführungen
Erhebungsmethode(n)	<p>1. „aktionsbasierte“ Methoden „Wand der Ideen“: Kinder schreiben ihre Ideen für Nachmittagsaktivitäten und Arbeitsgemeinschaften auf ein Post-it und pinnen sie an eine Wand. Clubs, Aktivitäten und Spiele: Ideen von der Wand wurden in die Tat umgesetzt und dokumentiert: Theater, Experimente, Sport, Kunst und Handwerkskünste, Gruppenspiele usw. forschende Reporter*innen: Kinder machen Bilder und Videos von den Aktivitäten, interviewen andere Kinder und erstellen eine Website; Dadurch entstanden folgende Daten: Post-it-Notizen, Notizen von Fachkräften, Transkripte von Interviews, Forschungstagebücher, Texte der Kinder auf einer Website (textbasiert) und Fotografien, Videos, Zeichnungen oder Kunstwerke (visuell).</p> <p>2. „reflexionsbasierte“ Methoden Gruppendiskussion: Kinder reflektieren zusammen mit Fachkräften die Gruppenaktivitäten – Fachkräfte machen Notizen. Fragebögen: Kinder werden zu ihren Erfahrungen befragt. Zu bestimmten Aktivitäten sollen sie Notizen machen oder etwas malen. Fragebogen bzw. Notizen werden dann in den Briefkasten geworfen. Briefkasten: Box für Rückmeldungen der Kinder. „Wut-Wand“: An einer Wand können Notizen mit negativen Gefühlen, wie Wut oder Unzufriedenheiten, angeheftet werden. Diese werden im Rahmen einer Diskussion adressiert. Informelle Gespräche: zwischen Kindern und Fachkräften, wann immer sie sich ergeben, bspw. in Workshops, während Aktivitäten oder Pausen, im Flur. Dabei entstanden folgende Daten: Notizen von den Diskussionen, aus dem Briefkasten und von der „Wut-Wand“ sowie die Notizen der Fachkräfte zu informellen Gesprächen.</p>

Auswertungsmethode(n)	Alle Daten wurden an einer Wand gesammelt und dann nach drei Forschungsfragen sortiert: Was können wir tun? Kann jede*r teilnehmen? Wie können wir am besten zusammenarbeiten? Die Hauptergebnisse wurden gemeinsam zusammengefasst, auf Plakaten gesammelt und erneut diskutiert. Die Forschungsergebnisse wurden für eine Zeit öffentlich ausgestellt und Besuchende waren eingeladen, Fragen zu stellen und an der Diskussion teilzunehmen.
Empirische Beispiele	keine Ausführungen
Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> – Kinder besitzen ausgeprägte Fähigkeiten, die Bedürfnisse anderer wahrzunehmen, sich gegenseitig zu unterstützen und Lösungen zu finden. Die Diversität der Gruppe führte zu Ideenvielfalt, einem stärkeren Austausch und einem weiteren Erfahrungshorizont. – Ein zu starkes Eingreifen von Fachkräften könnte Kinder davon abhalten, sich gegenseitig zu helfen und eigene Lösungen zu finden. – Die Ergebnisse bestärken den Ansatz, dass Leben in einer inklusiven Gesellschaft erlernt werden kann; dafür müssen Diversitäts-, ‚Multikultur‘- und Sozialkompetenz entwickelt werden.

Kinder bringen mithilfe von „Concept-Cartoons“ ihre Perspektiven auf das Thema elterliche Scheidung zum Ausdruck.	
Publikationsmedium & Quelle	Beitrag im Online-Journal: FQS (Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research). Kogler, Raphaela / Ulrike Zartler / Marlies Zuccato-Doutlik (2001): Partizipative Kindheitsforschung mit Concept Cartoons, in FQS – Forum: Qualitative Sozialforschung , Bd. 22, Nr. 2, Art. 1. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3485/4696 .
Land	Österreich
Stichprobe	60 Teilnehmende im Alter von 8 bis 10 Jahren, je 30 Mädchen und 30 Jungen, aus vier Schulklassen in einer städtischen und einer ländlichen Erhebungsregion in Österreich. Die Stichprobe wurde nach dem Prinzip eines „Most-Different-Cases“-Forschungsdesign (Abschnitt 20), also einer möglichst maximalen Fallkontrastierung, zusammengestellt.
Bezüge zu partizipativer Forschung	In der Studie wurden Concept Cartoons (= Bilder, „in denen sich eine Gruppe von fiktiven Personen über ein bestimmtes Thema unterhält“; bestehend aus „visuellen Teilen (Bild und Concept-Cartoon-Charaktere) und textbasierten Elementen (Titel bzw. Leitfrage und Aussagen in Sprechblasen)“ (Abschnitt 11)) gemeinsam mit Kindern entwickelt und angewendet. Die Kinder konnten nicht nur in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase, sondern auch in der Disseminationsphase partizipieren. In der Phase der Identifikation von Konzepten der Kinder wurden sowohl Gruppendiskussionen durchgeführt als auch Bastelbilder und Zeichnungen angefertigt, sodass die Kinder unterschiedliche Möglichkeiten hatten, ihre Vorstellungen zum Ausdruck zu bringen. Bei der Durchführung der Concept-Cartoon-Diskussionen diskutierten die Kinder die Perspektiven der verschiedenen (zuvor von ihnen entwickelten) Charaktere und konnten zudem auch eigene Sichtweisen einbringen. Die Auswertung der Daten zum Thema elterliche Scheidung erfolgte ohne Beteiligung der Kinder; allerdings wurden die Ergebnisse mit ihnen diskutiert.
Bezüge zu Kinderrechten	Hingewiesen wird explizit auf die Rechte der teilnehmenden Kinder als kompetente Subjekte.
Forschungsethik	Reflektiert werden, neben unspezifischen Aussagen zur erforderlichen Zustimmung der Eltern und den Rechten der Kinder als Forschungs-subjekte, Fragen von Abhängigkeiten und Aushandlungsprozessen zwischen (erwachsenen) Forschenden und Kindern im Kontext einer generationalen Ordnung.
Erhebungsmethode(n)	Die Concept Cartoons werden auf der Grundlage von Gruppendiskussionen mit Kindern sowie der Erstellung von Bastelbildern und Zeichnungen durch diese entwickelt. Die Concept Cartoons dienen dann wiederum als Ausgangspunkt für Concept-Cartoon-Diskussionen .
Auswertungsmethode(n)	Als Auswertungsmethode für die Gruppendiskussionen werden die Dokumentarische Methode (Bohnsack) und das thematische Kodieren (Flick) sowie die Grounded Theory (Corbin und Strauss) genannt. Im Fokus des Beitrags stehen die partizipative Entwicklung und die Arbeit mit der Erhebungsmethode Concept Cartoon. Für die Auswertungen zum Thema elterliche Scheidung und die Zusammenfassung der Ergebnisse wird auf einen anderen Beitrag hingewiesen: Zartler, Ulrike / Kogler, Raphaela / Zuccato-Doutlik, Marlies (2020). Kindliche Konzepte über Scheidung und Trennung. <i>Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation</i> , 40(1), S. 81–98.

Empirische Beispiele	In dem Beitrag werden mehrere Concept Cartoons als Abbildungen präsentiert und zudem Zitate von Kindern aus den Concept-Cartoon-Diskussionen wiedergegeben.
Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	<p>Die in dem Beitrag zusammengefassten Ergebnisse beziehen sich auf die Methode Concept Cartoon in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die Concept-Cartoon-Diskussionen nutzen visuelle Elemente und sind für die Generierung von Erzählungen und Argumentationen sehr geeignet. – Sie ermöglichen vor allem die Verbalisierung von Aussagen fiktiver Charaktere, schließen aber das Einbringen eigener Erfahrungen und Stellungnahmen nicht aus (vor allem geeignet bei sensiblen Themen). – In den Concept-Cartoon-Diskussionen wird das Lernen der Kinder voneinander gefördert, vor allem der Austausch über unterschiedliche Sichtweisen auf ein Thema. – Die zahlreichen kreativen Möglichkeiten, sich zu beteiligen und selbst die Cartoons zu erstellen, machen den Kindern viel Spaß und stärken ihre Position als Co-Forschende.

Studie über die Perspektiven von Schulanfänger*innen auf Lernprozesse im Homeschooling mit einem hohen Grad an Partizipation	
Publikationsmedium & Quelle	Beitrag in der Zeitschrift: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Hüpping, Birgit / Mirja Kekeritz / Melanie Kubandt (2021): Unterricht zwischen Schule und Zuhause: Perspektiven von Schulanfänger*innen auf Lernprozesse im Homeschooling, in: <i>Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik</i> , Nr. 21. https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/issue/view/27 .
Land	Deutschland
Stichprobe	21 Kinder, ca. 7 Jahre alt, aus der zweiten Klasse einer Grundschule.
Bezüge zu partizipativer Forschung	Der Fokus lag auf einer partizipativen Auswertung der erhobenen Daten. Die Kinder werteten Rückmeldungen aus einer Briefbox in Kleingruppen aus und stellten ihre Eindrücke und Erlebnisse der Schulklasse vor.
Bezüge zu Kinderrechten	keine Ausführungen
Forschungsethik	keine Ausführungen
Erhebungsmethode(n)	Fragebogen: Die Kinder wurden eingeladen, in der Homeschoolingphase überwiegend geschlossene Fragen zu ihren Erfahrungen mit dem Homeschooling zu beantworten. Kinderzeichnungen: Die Kinder konnten Zeichnungen zu verschiedenen Überschriften, wie „Ich beim Lernen im Homeschooling“, „Ich wieder in der Schule“ oder „Corona und Schule: So komme ich damit klar ...“ anfertigen. Die Antworten wurden anonym über einen Zeitraum von zwei Wochen nach Rückkehr der Kinder in die Schule in einer Briefbox gesammelt. Doppelinterviews: Die Kinder wurden nach ihrer Rückkehr in die Schule zu zweit in offenen Leitfadenterviews befragt.
Auswertungsmethode(n)	1. Der Inhalt der Briefbox wurde in Kleingruppen gesichtet und gemeinsam mit einer Forscherin deskriptiv ausgewertet. 2. Die Daten aus den Doppelinterviews wurden von den Forscherinnen mithilfe der Grounded Theory ³ ausgewertet.
Empirische Beispiele	In der Auswertung der Studie ist eine Vielzahl an wörtlichen Aussagen der Kinder angeführt. Beispielsweise werden zahlreiche Beschwerden der Kinder angeführt, dass sie Aufgaben weitestgehend allein erledigen mussten. Zudem wird der Umfang der Aufgaben beklagt.
Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	<ul style="list-style-type: none"> – Ein schulisches Setting entsteht für die Kinder vor allem durch die Anwesenheit von Lehrkräften und Mitschüler*innen sowie die räumliche Ausstattung. – „Spacing“ als Aneignungsstrategie: Kinder haben in der Zeit des Homeschoolings räumliche Arrangements getroffen, mit denen sie schulische Lernsituationen schaffen: Diese „räumlich-materielle Aneignung“ zeigt eine „kreative, selbstaktive Strategie der Kinder“ im Umgang mit dem Homeschooling (S. 11). – Durch die häufige Verwendung von Arbeitsblättern im Homeschooling bestand der Unterricht vollständig aus Hausaufgaben. – Das Neuaushandeln von Bedürfnissen mit den Familienmitgliedern war für viele Kinder sehr fordernd.

3 Die ursprüngliche Version der Methode wurde von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt. Eine moderne Einführung mit möglichen Schritten zum praktischen Vorgehen findet sich hier: Wenzler-Cremer, Hildegard (2008). Grounded Theory. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswerten/grounded-theory.html>.

Studie zur Mobilität von Grundschulkindern auf ihrem Schulweg	
Publikationsmedium & Quelle	Beitrag in der Zeitschrift: Forum Kinder Jugend Sport. Seemüller, Selina / Anne Reimers / Isabel Marzi (2022): <i>Eine Perspektive von Grundschulkindern auf Bedingungsfaktoren der aktiven und eigenständigen Mobilität – eine qualitative Studie</i> , in: <i>Forum Kind Jugend Sport</i> , Bd. 3, S. 137–149.
Land	Deutschland
Stichprobe	12 Kinder, je 6 Jungen und 6 Mädchen im Alter zwischen 8 und 10 Jahren aus einer fränkischen Mittelstadt.
Bezüge zu partizipativer Forschung	Die Kinder machten in der Durchführungsphase selbstständig Fotos und konnten Vorschläge zur Verbesserung der Mobilitätssituation auf dem Schulweg einbringen.
Bezüge zu Kinderrechten	Die Studie bezieht sich auf die UN-Kinderrechtskonvention (1989), d.h. auf das Mitbestimmungsrecht von Kindern sowie die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und damit einhergehende Veränderungen.
Forschungsethik	Das Einverständnis der Kinder zur Teilnahme an der Studie wurde eingeholt und sie wurden über datenschutzrechtliche Aspekte informiert.
Erhebungsmethode(n)	Photovoice: Ablauf: (1) Die Kinder wurden gebeten, einen Fragebogen auszufüllen, um Alter, Geschlecht, Dauer des Schulwegs, hauptsächlich genutzte Verkehrsmittel und Informationen zur Schulwegbegleitung zu erfassen. (2) Die Kinder sollten drei Fotos auf ihrem Schulweg machen und dabei darauf achten, Stellen zu fotografieren, die sie daran hindern, den Schulweg zu Fuß, auf dem Fahrrad, mit dem Roller und allein (d.h. ohne erwachsene Begleitperson) zurückzulegen. (3) Online-Gruppeninterview in einer Kleingruppe zu den Fotos der Teilnehmenden. Leitfragen: Was siehst du auf dem Foto? Was passiert hier wirklich? Wie beeinflusst dich die Stelle auf deinem Schulweg? Was sollte sich hier ändern?
Auswertungsmethode(n)	Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring; die Auswertung war auf wesentliche Bedeutungsaspekte fokussiert. Die Codierung des Transkripts lief erst deduktiv, daraufhin erfolgte eine induktive Kategorienbildung durch die Zusammenfassung herausgearbeiteter Kategorien über alle Transkripte hinweg. Abschließend wurden die Bedingungsfaktoren einer aktiven und eigenständigen Mobilität von Grundschulkindern in förderliche und hinderliche Faktoren gegliedert; die Verbesserungsvorschläge der Kinder wurden ebenfalls eingearbeitet.
Empirische Beispiele	In der Auswertung der Studie ist eine Vielzahl von wörtlichen Aussagen der Kinder angeführt.
Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	Herausgearbeitete Kategorien waren: Motivation und Bewegung, Kompetenz und Wissen, Infrastruktur, Sicherheit, Faktoren der sozialen Umwelt und Entfernung. Die Motivation der Kinder, den Schulweg eigenständig zurückzulegen, war groß. Hindernisse, dies zu tun, waren u.a.: eine fehlende oder geringe Verkehrserziehung (Vorschlag der Kinder: Fahrradführerschein früher absolvieren), bauliche Strukturen, wie Baustellen und unübersichtliche Kreuzungen, oder Autofahrende, die Straßenverkehrsregeln missachteten, bspw. beim Überfahren von Zebrastreifen oder roten Ampeln oder beim Überschreiten von Tempolimits.

Bundesweite, methodisch vielfältige Studie zu den Perspektiven von Grundschulkindern auf den Ganzttag.	
Publikationsmedium & Quelle	Buch: Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen. Walther, Bastian / Iris Nentwig-Gesemann / Florian Fried (2021): <i>Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen</i> , Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
Land	Deutschland
Stichprobe	165 Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren aus 8 Ganztagsangeboten in verschiedenen Bundesländern, die nach dem Prinzip der maximalen Kontrastierung zusammengesetzt wurden: vom Hort in freier Trägerschaft bis zur gebundenen Ganztagsgrundschule.
Bezüge zu partizipativer Forschung	In der Durchführungsphase hatten die Kinder sehr viele Möglichkeiten zur Partizipation. Durch das vielfältige Methodenangebot, aus dem sie frei wählen konnten, wurden den Kindern maximale Freiräume eröffnet, ihre Erfahrungen, Orientierungen und Einschätzungen verbal und non-verbal zum Ausdruck zu bringen.
Bezüge zu Kinderrechten	Die Autor*innen verweisen explizit auf verschiedene Kinderrechte hin: das Recht auf Bildung (Art. 28), auf Spiel, Freizeit und Erholung (Art. 31), auf Gehör, Mitwirkung und Mitbestimmung (Art. 12).
Forschungsethik	In der Publikation werden forschungsethische Grundsätze nicht ausgeführt; verwiesen wird auf einen ausführlichen Text von Nentwig-Gesemann und Großmaß (2017), in dem ausgeführt wird, wie rechtliche und forschungsethische Grundlagen forschungspraktisch realisiert werden können.
Erhebungsmethode(n)	Gruppendiskussion; dialoggestützte, narrative Interviews; malbegleitende Gespräche; Kinder fotografieren ihren Ganzttag (reflexive Fotografie), Briefbox für Ideen, Kritik, Wünsche, Lob und Beschwerden der Kinder; teilnehmende Beobachtung.
Auswertungsmethode(n)	Dokumentarische Methode, die für die Auswertung der verschiedenen Datensorten (Transkripte von Gesprächen, Kinderzeichnungen, Fotos, Beobachtungsprotokolle, schriftliche Formulierungen der Kinder) geeignet ist.
Empirische Beispiele	Der Forschungsbericht bezieht die empirischen Grunddaten sehr ausführlich ein: Erkenntnisse werden in Bezug auf alle Qualitätsdimensionen exemplarisch aus den sprachlichen und nicht-sprachlichen Beiträgen der Kinder rekonstruiert. Die Interpretation des empirischen Materials mit der Dokumentarischen Methode kann nachvollzogen werden.

<p>Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)</p>	<p>Es konnten vierzehn Qualitätsdimensionen aus Kindersicht rekonstruiert werden, die in vier Qualitätsbereiche aufgeteilt werden:</p> <p>1. Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen (Beziehungen zwischen Kindern und Pädagog*innen): Es ist den befragten Kindern ein Anliegen, in Lern- und Arbeitssettings von Pädagog*innen unterstützt zu werden, die aufmerksam und respektvoll an ihre Interessen und Bedarfe anknüpfen; in Alltagssituationen mit Pädagog*innen in Beziehungen zu interagieren, die von Emotionalität, Vertrauen und Ebenbürtigkeit gekennzeichnet sind; sich in ernststen Konfliktsituationen auf Pädagog*innen verlassen zu können, die verständnisvoll und fair intervenieren und ihnen dabei helfen, Strategien für ein friedliches und demo-kratisches Miteinander zu etablieren; sich an der Gestaltung eines ‚schönen‘ Ganztages beteiligen, mitreden und mitbestimmen zu können.</p> <p>2. Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur: Kinder sind positiv daran orientiert, ‚wild‘ zu spielen: sich gegenüber anderen zu behaupten, sich mit anderen messen und in der Gruppe selbst tragfähige Regeln entwickeln zu können; Orte zu haben, an denen sie sich zurückziehen, unterhalten und soziale Beziehungen verhandeln können; sich Orte aneignen und Fantasienspiele spielen zu können; Freund*innen zu haben, Freundschaft erleben und sich auf Freund*innen verlassen zu können.</p> <p>3. Die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit: Es ist den befragten Kindern wichtig, (noch) Verbotenes tun und Grenzen austesten zu können; zerstreuen, unterhaltsamen und entspannenden Aktivitäten nachgehen zu können; handlungspraktischen Tätigkeiten langanhaltend nachgehen und sich in Situationen mit ‚Ernstcharakter‘ bewähren zu können; sich in riskante, herausfordernde Bewegungsaktivitäten und (kompetitive) Bewegungsspiele vertiefen zu können.</p> <p>4. Die Erweiterung des Bildungsraums Schule/Ganztage in die Natur und die Außenwelt: Kinder wollen Naturerfahrungen machen; den Sozialraum erkunden und Ausflüge machen.</p>
---	---

Umfangreiches und differenziertes Buch zu Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen mit hohem Maß an Mit- und Selbstbestimmung	
Publikationsmedium & Quelle	Buch: Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Wöhler, Veronika / Doris Arzmann / Teresa Wintersteller / Doris Harrasser / Karin Schneider (2017): <i>Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen</i> , Wiesbaden: Springer VS.
Land	Österreich
Stichprobe	Neben einem Projekt mit älteren Kindern/Jugendlichen werden Ergebnisse und Vorgehensweisen der Partizipativen Aktionsforschung (PAR) aus dem Projekt „Grenzgänge“ mit 21 Kindern und Jugendlichen im Alter von 9 bis 14 Jahren aus einer Klasse einer inklusiven, altersheterogenen, ganztägigen Mittelschule aus Wien vorgestellt.
Bezüge zu partizipativer Forschung	Die Kinder konnten über den gesamten Forschungsprozess hinweg mitwirken und teilweise selbstbestimmt forschen: So entwickelten sie selbst die Forschungsfrage und mit Unterstützung von Forscherinnen passende Erhebungsmethoden. Sie werteten mit Unterstützung selbst aus und präsentierten Ergebnisse vor der Klasse. Zum Teil wurden Erkenntnisse von Kindern gemeinsam mit Forscherinnen verschriftlicht und veröffentlicht.
Bezüge zu Kinderrechten	Die UN-Kinderrechte wurden vor allem im Kontext in Bezug auf ihre Rechte während der Forschung herangezogen (siehe auch Forschungsethik).
Forschungsethik	Es wurde auf die informierte Zustimmung bzgl. der Teilnahme der Kinder Wert gelegt. Deren freiwillige Teilnahme wurde darüber abgesichert, dass sich die Kinder alternativ für ‚normalen‘ Unterricht entscheiden konnten. Die Einwilligung in Veröffentlichungen von Ergebnissen, wie Fotos, Plakaten oder Beobachtungen, konnten sie jederzeit zurückziehen. Daten und Namen wurden anonymisiert. Bemerkenswert ist das Reflektieren über eine ‚praktische Ethik‘, die immer wieder neu ausgehandelt werden muss und über eine rein formale, ‚prozedurale Ethik‘ hinausgeht.
Erhebungsmethode(n)	Projektübergreifend: Über einen Workshop zur Auseinandersetzung mit dem Thema „Grenzen“ und einer Schulprojektwoche wurde Wissen über sozialwissenschaftliche Forschung vermittelt. In der Projektwoche wurden von den Kindern Forschungsthemen gefunden und Kleingruppen gebildet („Machen Unterschiede ein ‚Wir‘ kaputt?“, „Krisenexperimente“, „Sprachen“, „Was bedeutet dumm und cool sein?“, „Mensaessen und Schulgestaltung“, „Schulregeln und Integrationskinder“, „Warum sind Burschen und Mädchen nicht befreundet?“, „Warum streiten Geschwister?“, „Fußball“, „Comics Deluxe“ und „Vorlieben in Wien“). Alle Kinder erhielten ein Forschungstagebuch zur Reflexion des Forschungsprojektes über ein halbes Jahr. In eine „Fragebox“ konnten die Kinder jederzeit Fragen und Ideen einwerfen. Projektbezogen: Die Kinder entwickelten zu ihrem Forschungsthema passende Erhebungsmethoden, wie kurze Fragebögen, Fragegerüste für qualitative Interviews mit Kindern und Lehrenden sowie die Interventionsmethode „sozialwissenschaftliches Krisenexperiment“.

Auswertungsmethode(n)	Zur Auswertung der Daten finden sich nur wenige Informationen: Die Kinder nahmen an einem Workshop zur Auswertung teil und diskutierten mit den begleitenden Forscherinnen. Zudem wurden themenspezifisch externe Expert*innen eingeladen, die mit den Kindern diskutierten und kritische Anmerkungen formulierten.
Empirische Beispiele	Zu jedem Forschungsprojekt ist ein kurzer Bericht enthalten. In ergänzenden Kapiteln werden unterschiedliche Aspekte der partizipativen Forschung mit Kindern und Jugendlichen vertieft. Einige wenige Beiträge, wie z.B. zu den Sprachen, zur Definition von „cool“ und „dumm“ oder zu Jungen- bzw. Mädchenfreundschaften (S. 207–222) wurden von Kindern und Jugendlichen gemeinsam mit jeweils einer Forscherin formuliert.
Zentrale Forschungsergebnisse (Auswahl)	Hier aufgrund der Fülle an Projekten nur exemplarisch: Ein Kind formulierte gemeinsam mit einer Forscherin, dass die Bezeichnung „dumm“ oft eine Neidprojektion ist: So würden gerade Schüler*innen als „dumm“ tituliert, die etwas besser können als andere. „Cool“ hingegen bedeute u.a.: „auffallen, sichtbar sein, etwas ausprobieren, auch wenn es (zunächst) nicht allen gefällt“ (S. 213–217). Im Projekt „Sprachen“ sollte erkundet werden, welche Sprachen in der Schule von Kindern und Lehrkräften gesprochen werden. Interessant waren dabei, neben den Informationen, wer welche Sprache sprechen kann, vor allem Irritationen aus dem Forschungsprozess: Fragen wie die, warum manche Lehrkräfte und Kinder nicht mehrsprachige, sondern deutschsprachige Kinder für Sprachinterviews empfahlen, welche Geschichten ‚hinter‘ den Sprachen stecken oder ob vom Aussehen auf eine Herkunft geschlossen werden kann, interessierten mehr als die Ursprungsfrage.

4.2 Resümee

Welche für die (Praxis-)Forschung relevanten Erkenntnisse lassen sich nun – in der Zusammenschau der vorgestellten Studien – festhalten?

- Kinder sind ganz offensichtlich – dies dokumentiert sich in den verschiedenen Studien – sehr interessierte, engagierte, auskunftsfähige und kooperative Akteur*innen in Forschungsprozessen. An Partizipation orientierte Angebote, die Kinder als Forschungs-subjekte adressieren, deren ‚Stimmen zählen‘, wenn es darum geht, pädagogische Angebote zu verbessern, ermöglichen demokratische Beteiligungserfahrungen.
- Von besonderer Bedeutung sind Partizipationsmöglichkeiten von Kindern in der *Durchführungsphase* der Forschung (vgl. Matrix zur Analyse der Partizipation von Kindern in Forschungsprozessen in Kapitel 3.2 dieser Handreichung). Während der Datenerhebungsphase – und damit in der direkten Interaktion zwischen Forschenden bzw. forschenden Praktiker*innen und Kindern – erweist sich, ob und wie stark die Kinder mitgestalten und mitentscheiden können, und ob die Forschenden die Themen und Ausdrucksweisen der Kinder aufgreifen oder doch eher ihre eigenen Interessen verfolgen. Darüber hinaus auch in der *Planungs-* und der *Disseminationsphase*, also in der Phase der Verbreitung der Forschungserkenntnisse, partizipativ mit Kindern zu arbeiten, stellt ein besonderes Potenzial von Praxisforschungsprojekten dar, in denen die pädagogischen Fachkräfte über einen langen Zeitraum nicht nur mit den Kindern forschen, sondern auch die Weiterentwicklung von Qualität ausgestalten können.
- Die Studien zeigen, dass es, über die ‚klassischen‘ und sprachlastigen Forschungsmethoden (Interviews, Gespräche) hinaus, eine Fülle von Möglichkeiten gibt, die ‚100 Sprachen‘ der Kinder zu nutzen, um etwas über ihre Perspektiven in Erfahrung zu bringen. Insbesondere Methoden, die Kindern ermöglichen, etwas zu zeigen, zu malen, zu fotografieren oder zu bauen, sind einladend und inklusiv. Die Beispiele können Forschende und pädagogische Fachkräfte dazu anregen, diese selbst und zusammen mit Kindern auszuprobieren oder eigens neue Forschungsmethoden zu entwickeln und zu erproben.
- Inhaltlich fokussieren viele Studien auf die Themen Qualität und Qualitätsentwicklung im Ganztags bzw. in der Grundschule (Büker/Hüpping 2022; Camacho 2019; Deinet et al. 2018; Horgan et al. 2018; Jörgensdóttir 2019; Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021), Teilaspekte, wie den Schulweg (Seemüller et al. 2022) oder Erfahrungen in Verbindung mit einer Ausstellung in der Schule zum Ersten Weltkrieg (French/Hobbs 2017). Schließlich sind über die Orte Ganztags und Schule hinausgehende Themen mit Kindern bearbeitet worden, wie ihre Bildungsaspirationen (= angestrebte Bildungsziele) (Greenaway/Terton 2017) oder ihre Perspektiven auf die Scheidung der Eltern (Kogler et al. 2001). Bei Wöhrer et al. (2017) werden eine Fülle von inhaltlichen Fragen bearbeitet, die gemeinsam mit den Kindern entwickelt wurden.

Die Studien bieten schließlich Anregungen für unterschiedliche (Praxis-)Forschungsprojekte wie kindergeleitete Evaluationen (French/Hobbs 2017), das Finden und Bearbeiten eigener Forschungsfragen durch Kinder (Wöhrer et al. 2017) oder die partizipative Qualitätsentwicklung pädagogischer Settings (Büker/Hüpping 2022; Camacho 2019; Deinet et al. 2018; Horgan et al. 2018; Jörgensdóttir 2019; Walther/Nentwig-Gesemann/Fried 2021).

5. Methodenkoffer: Partizipative Praxisforschungsmethoden im Feld Ganztag

5.1 Kernelemente aller Methoden des Methodenkoffers

Der Methodenkoffer⁴ richtet sich an Fachkräfte im Feld Ganztag, die an Partizipation orientierte Praxisforschungsprozesse mit den Kindern aus ihren Einrichtungen planen und durchführen wollen. Er eröffnet verschiedene forschungsmethodische Zugänge zu den Themen, Erfahrungswelten und Perspektiven von Kindern und bezieht diese aktiv in die Erkundung und Erkenntnisgenerierung ein – beispielsweise in Form von Gesprächen, wechselseitigen Beobachtungen, gemeinsamen Spaziergängen oder ästhetischen Reflektionsprozessen, bspw. zu von Kindern angefertigten Fotografien, Zeichnungen, Briefen und Plakaten.

Die folgenden Erhebungsmethoden stehen dafür zur Auswahl:

1. Ein ganz verrückter schöner Tag
2. Beschwerdemauer
3. Briefbox
4. Beobachten aus verschiedenen Perspektiven
5. Gruppendiskussion
6. Interview zum Zeiterleben
7. Kinder malen ihren Ganztag
8. Kinder malen den Sozialraum
9. Autofotografie und reflexive Fotografie
10. Reportage
11. Ganztagsführung
12. Sozialraumerkundung

Den Ausgangspunkt und das Zentrum der Methoden bildet eine übergeordnete Forschungsfrage: Was macht aus der Sicht von Kindern einen guten Ganztag aus? Was brauchen sie, um sich an diesem Ort wohlfühlen und ihre Persönlichkeit entwickeln zu können, um gut und interessenorientiert lernen zu können, um sich in sichere und ihre Rechte anerkennende und achtende Beziehungen eingebunden zu fühlen?

Die vielen Facetten dieser Frage, die immer wieder mit den ganz unterschiedlichen Kindern in verschiedenen Einrichtungen erforscht werden können, bergen ein nahezu unerschöpfliches Potenzial partizipativer Forschungs- und Qualitätsentwicklungsprozesse im Feld Ganztag. Sich immer wieder und mit unterschiedlichen Zugängen damit zu beschäftigen, was Kinder für die Anerkennung ihrer Rechte, ihr Wohlbefinden und ihre Bildungsprozesse brauchen und diese Erkenntnisse systematisch in die – nie abgeschlossene – Qualitätsentwicklung einzubeziehen, kann die pädagogische Praxis anregen und zu einem demokratischen Miteinander in der Einrichtung beitragen. Partizipation ist eine elementare Demokratieerfahrung.

4 Der Entwicklung der Methoden lagen zwei Methodensammlungen bzw. Studien aus dem Kinderperspektivenansatz zugrunde: – „Methodenschatz II – Achtung Kinderperspektiven – Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln“ (Nentwig-Gesemann et al. 2020) und „Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter“ (Walther/Nentwig-Gesemann/Fried, 2021).

Die im Folgenden vorgestellten Erhebungsmethoden haben insofern alle einen partizipativen Durchführungscharakter, als die Kinder aktiv an der Datenerhebung beteiligt sind: Es sind die Kinder, die ihren Ganztags malen oder fotografieren, die Erwachsene durch die Einrichtung oder den Sozialraum führen, die sich in Briefen, Plakaten zu einem ‚ganz verrückten, schönen Tag‘ oder Beschwerden zur Qualität des Ganztags äußern.

Bei der Durchführung von partizipativen (Praxis-)Forschungsprojekten können Kinder zudem bereits in der Planungs- und Vorbereitungsphase einbezogen werden und z.B. selbst Forschungsfragen entwickeln. Auch bei der Auswertung von Daten und der Frage, wie die gewonnenen Einblicke und Erkenntnisse wem zugänglich gemacht werden, wie sie dokumentiert und diskutiert werden, damit sie in der Qualitätsentwicklung wirksam werden können, können Kinder partizipieren (siehe dazu genauer Kapitel 3 dieser Handreichung).

Trotz weitreichender Selbst- und Mitbestimmungspotenziale und -kompetenzen sind Kinder in Forschungs- und Qualitätsentwicklungsprozessen auf die Begleitung der Erwachsenen angewiesen. Sie müssen von ihnen angeregt und unterstützend begleitet werden – sie haben ein Recht darauf, dass ihnen ein Rahmen zur Verfügung gestellt wird, innerhalb dessen sie (mit)forschen können. Fallen die Ideen der Kinder nicht auf fruchtbaren Boden, bleiben ihre Vorschläge ungehört und undiskutiert, interessiert sich niemand für ihre Sichtweisen, dann machen sie die Erfahrung, dass ihre Meinung nicht zählt, dass ihr Recht auf Gefragt- und Gehört-Werden, auf Mit- und Selbstbestimmung nicht ernstgenommen wird. Das Interesse, sich als Co-Forschende zu beteiligen, hängt sehr stark davon ab, ob die Erwachsenen es mit der Partizipation wirklich ernst meinen. Zu ethischen Grundregeln in Forschungsprozessen mit Kindern und zu Mindeststandards partizipativer Forschung siehe Kapitel 3.3 dieser Handreichung.

Anwendung und Nutzung der Methoden im pädagogischen Alltag

Die Vorstellung der einzelnen Methoden ist so aufgebaut, dass zunächst eine Orientierung gegeben wird, welches Material benötigt wird, wie ein anregendes Setting zur Durchführung gestaltet werden kann und was es bei der Durchführung der Methode konkret zu beachten gilt. Den Kern jeder Methode bildet die Instruktion, die detaillierte Hinweise dazu enthält, wie den Kindern das Vorgehen vorgestellt wird, wie der Einstiegsstimulus aussieht und welche Fragen im Verlauf gestellt werden können. Diese Instruktion sollte vor der Arbeit mit einer Methode genau gelesen werden – nicht zuletzt, um sie, je nach eigenem Forschungsinteresse, um- oder neu zu formulieren⁵. Wie genau eine Gruppendiskussion eingeleitet, wie ein Spaziergang durch die Einrichtung angebahnt, wie die Kinder zum Malen aufgefordert oder Beschwerden konkret angefragt werden, hat einen großen Einfluss auf die nachfolgende Erhebung und damit auf die Qualität der Daten. Auch die Gesprächsführung während einer Erhebung kann Kinder mehr oder weniger stark anregen, wirklich von den eigenen Erfahrungen, Erlebnissen und Einschätzungen zu sprechen.

Anhand von sechs ausführlichen Auswertungsbeispielen werden im Folgenden zudem konkrete Schritte dargelegt, wie das erhobene Material ausgewertet werden kann. Die Analysen laden dazu ein, sich den Aussagen, Zeichnungen, Beobachtungen, schriftlichen Äußerungen, Fotografien, etc. der Kinder mit einer fragenden, forschenden Haltung zu nähern, also nicht davon auszugehen, dass unmittelbar verständlich ist, was die Kinder zum Ausdruck bringen wollen, sondern ein tiefergehender Verstehensprozess notwendig ist. Dem sozialwissenschaftlichen Analyseverfahren der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2014, 2017) folgend, lautet die Grundfrage bei der Interpretation: Was doku-

5 Es werden jeweils bestimmte Begriffe verwendet, z.B. „Fachkraft“ oder „Pädagog*in“ für die Bezugspersonen im Ganztags oder „Ganztags“ für die Einrichtung. Diese müssen so angepasst werden, dass die Kinder sie verstehen, also bspw. alternativ auch „Erzieherin“ oder „Hort“.

mentiert sich in dem, was die Kinder gesagt, geschrieben, gezeigt, gemalt, fotografiert haben? Was erfahren wir über ihre Themen? Wie blicken sie auf die Welt, ihre Lebensorte, den Ganzttag, Beziehungen und sich selbst? Welche Erfahrungen wirken sich grundlegend auf ihre habituellen (= zutiefst selbstverständlich gewordenen), handlungsleitenden Orientierungsmuster aus?

Die Analyseschritte ähneln sich z.T. sehr stark, sodass nur ein Beispiel pro Datensorte aufgeführt ist. Dementsprechend kann das Auswertungsbeispiel zur Methode „Ein ganz verrückter schöner Tag“ auch als Anschauung zur Auswertung von Beschwerdemauern oder Material aus der Briefbox dienen. Eine Gruppendiskussion⁶ oder ein Interview im Rahmen einer Reportage lassen sich ähnlich wie (Gruppen)Interviews zum Zeiterleben auswerten. Eine Zeichnung zum Sozialraum kann wie das gemalte Bild eines Ganztags, das Foto aus einer Reportage wie eine Autofotografie und eine Sozialraumerkundung wie eine Ganztagsführung interpretiert werden.

Wie mit den Erkenntnissen aus den Interpretationen weitergearbeitet wird und wie sie in Qualitätsentwicklungsprozesse eingespeist werden können, wird in Kapitel 6 dargelegt.

Als Einsteiger*in in die partizipative Praxisforschung empfiehlt es sich, mit einer Methode, die einen selbst und die Kinder besonders anspricht, zu beginnen und erste Forschungserfahrungen zu sammeln. Zentral ist, eine eigene Forschungsfrage zur Qualität des Ganztages zu entwickeln und dieser dann forschend nachzugehen. Beklagen sich z.B. viele Kinder aktuell über die Mittagessenssituation, wäre es sinnvoll, dies als Forschungsthema festzulegen. Steht eine Gartenumgestaltung an, kann gemeinsam mit Kindern erforscht werden, was dabei zu beachten ist, was wünschenswert und machbar wäre. Fortgeschrittene Anwender*innen können nach und nach verschiedene Methoden kombinieren, sie an die jeweiligen Themen und Potenziale der Kinder anpassen, sie weiterentwickeln und ggf. sogar neue Methoden erfinden. Nicht jede Forschung zu den Kinderperspektiven kann und muss von Anfang bis Ende partizipativ gestaltet sein. Mit zunehmender Erfahrung können aber die Kinder mehr und mehr einbezogen werden, wenn es um die Frage geht, was überhaupt relevante Forschungsfragen sind und wie mit den gewonnenen Erkenntnissen weiterverfahren wird.

⁶ Mehrere Beispiele für Gruppendiskussionen mit Kindern zum Thema Ganzttag und deren dokumentarische Analyse finden sich in Walther/Nentwig-Gesemann/Fried (2021) auf den Seiten 57–62, 76–77, 89–90 sowie 153–158.

5.2 Methoden zur Erhebung von Kinderperspektiven

Ein ganz verrückter schöner Tag

Ziel der Methode ist es, Kinder dazu anzuregen, ihre Ideen und Wünsche frei zu formulieren, ohne von vornherein darüber nachzudenken, wie realistisch deren Umsetzung ist. Es soll weder von außen formulierte noch selbst auferlegte Denkverbote geben! Die Methode eignet sich gut auch für die Planung von Festen oder anderen besonderen Tagen.

Materialien:

Verschiedene Schreib- und Malstifte, Plakatkarton, Moderationskarten in Wolken- oder anderen Formen, Kleber, Fotoapparat, Aufnahmegerät

Setting und Durchführung:

Durchführung mit einer Gruppe von ca. drei bis vier Kindern; alle Arbeitsmaterialien liegen gut erreichbar auf dem Boden oder einem Tisch bereit.

Alle Wünsche und Vorschläge werden zunächst von den Kindern aufgeschrieben oder unkommentiert und möglichst wortgetreu von der Fachkraft, die sich als Sekretär*in zur Verfügung stellt, auf die Moderationskarten geschrieben und abschließend noch einmal vorgelesen. Die Kinder entscheiden dann, welche Moderationskarten mit ihren Aussagen auf das Dokumentationsplakat geklebt werden und wohin. Ggf. werden noch Ergänzungen notiert. Das Plakat wird von den Kindern, mit Unterstützung der Fachkraft, erstellt; die Kinder haben ein Mitspracherecht bei der Frage, wo es im Ganztage aufgehängt wird.

Eingangsimpuls:

*Mich interessiert, was für euch ein guter Ganztage ist. Was macht ihr gerne, wobei habt ihr Spaß, was wünscht ihr euch für den Ganztage? Dazu will ich mit euch einmal besprechen, wie ein ganz besonders schöner und vielleicht auch ganz verrückter Tag im Ganztage aussehen könnte. Ihr könnt von allen Ideen erzählen, die ihr habt, alle Wünsche sagen. Stellt euch vor, ihr seid die Bestimmer*innen und an diesem besonderen Tag ist hier alles so, wie ihr euch das wünscht. Stellt euch vor, ihr kommt zur Tür herein und der verrückte, schöne Tag geht los. Was passiert dann?*

Weitere Frageimpulse:

Folgende Fragen können als zusätzliche Stimuli in den Prozess des Überlegens, Formulierens und Aufschreibens eingebracht werden:

- Was passiert an dem schönen verrückten Tag als Allererstes, wenn ihr ankommt, und wie geht es weiter?
- Was würdet ihr an diesem Tag von zu Hause in den Ganztage mitnehmen?
- Was gibt es zu essen an diesem schönen verrückten Tag und wie läuft das (Mittag-) Essen ab?
- Was ist an diesem Tag ganz anders als sonst? Was ist ganz verrückt?
- Was spielt ihr an diesem schönen verrückten Tag mit euren Freund*innen? Und wo spielt ihr?

- Seid ihr mehr draußen oder drinnen?
- Wenn ihr bestimmt an diesem Tag – welche Regeln gelten dann und welche nicht?
- Was soll an dem schönen verrückten Tag auf jeden Fall genau so sein, wie es auch sonst jeden Tag ist?
- Was wünscht ihr euch an diesem Tag von den Erwachsenen? Was sollen die machen oder wie sollen die sein?
- Was wünscht ihr euch an diesem Tag von den anderen Kindern?
- Würdet ihr jemanden zu dem schönen verrückten Tag in den Ganztage einladen? Wen hättet ihr gerne bei euch?
- Gibt es etwas, worüber ihr euch sonst manchmal ärgert, was an diesem Tag anders sein soll?
- ...

Zu beachten:

Möglicherweise äußern die Kinder zunächst unrealistisch oder unverantwortlich erscheinende Ideen oder Wünsche, wie: „ein Schwimmbad im Garten“ oder „den ganzen Tag Computer spielen“, die erst einmal so notiert werden sollten. Fragen Sie sich dann, welche Bedürfnisse der Kinder sich in diesen Vorschlägen verbergen (z.B. nach intensiven Erfahrungen im und mit Wasser oder nach einem nicht von vornherein beschränkten Zeitbudget für den Umgang mit digitalen Medien). Überlegen Sie zusammen mit den Kindern, ob und wie ihre Ideen für den „verrückten Tag“ umgesetzt werden könnten und bringen Sie dafür auch Ihre Vorschläge ein (z.B. mehrere Planschbecken im Garten aufbauen; einen Computer-Workshop organisieren, mit Themen, die die Kinder gerade besonders interessieren).

Literaturhinweise:

Kinderpolitik: Infostelle des Deutschen Kinderhilfswerkes (o.J.): Ein ganz verrückter schöner Tag. <http://www.kinderpolitik.de/component/methoden/?ID=471> [abgerufen am 24.04.2023].

Nentwig-Gesemann, Iris / Bastian Walther / Elena Bakels / Lisa-Marie Munk (2020): *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz Teil 2: Erhebung, Auswertung und Dokumentation von Kinderperspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln-methodenschatz-i-und-ii> [abgerufen am 24.04.2023].

Beschwerdemauer

Materialien:

Verschiedene Schreib- und Malstifte, Plakatkarton, orange/rote rechteckige Blätter als ‚Mauersteine‘, Kleber, Fotoapparat, Aufnahmegerät

Setting und Durchführung:

Durchführung mit einer Gruppe von drei bis vier Kindern; alle Arbeitsmaterialien liegen gut erreichbar auf dem Boden oder Tisch.

Alle Beschwerden der Kinder werden zunächst unkommentiert und möglichst wortgetreu von der Fachkraft (bzw. dem*der Forscher*in) auf Moderationskarten geschrieben; die Kinder können auch etwas dazu malen oder selbst ihre Beschwerden aufschreiben. Dabei versichert sich die forschende Fachkraft immer wieder: „Habe ich euch richtig verstanden? Sollen wir das so als Beschwerde auf die Mauer schreiben?“. Bei der Plakaterstellung entscheiden die Kinder, welche Mauersteine an die Beschwerdemauer angeheftet werden; sie haben ein Mitspracherecht darüber, wo es aufgehängt wird.

Die Methode eignet sich nicht nur für einmalige Erhebungen, sondern auch dafür, ein kontinuierliches Bearbeitungssystem von Beschwerden in einer Einrichtung zu etablieren.

Eingangsimpuls:

Mich interessiert, was ihr hier nicht so gut findet, was euch nervt oder ärgert, was euch wütend oder traurig macht. Wenn man etwas besser machen will, dann ist es wichtig, auch über Beschwerden offen zu sprechen. Dafür will ich mit euch eine „Beschwerdemauer“ bauen, auf der zu sehen ist, was aus eurer Sicht hier im Ganztage geändert oder verbessert werden sollte. Ihr könnt selbst etwas, was euch stört, auf die Mauersteine schreiben oder malen. Ihr könnt mir aber auch diktieren, was ich aufschreiben soll. Auch die Verbesserungsvorschläge können wir dazu schreiben, wenn ihr welche habt. Wenn dann später eine eurer Beschwerden dazu geführt hat, dass etwas verbessert wurde, dann kann dieser Beschwerdestein wieder aus der Mauer entfernt werden!

Weitere Frageimpulse:

Folgende Fragen können als zusätzliche Stimuli in den Prozess des Überlegens, Formulierens und Aufschreibens von Beschwerden eingebracht werden (da es zu längeren Gesprächen bzw. Erzählungen kommen kann, hat es sich als sinnvoll erwiesen, die Erhebungssituation aufzuzeichnen):

- erinnert ihr euch daran, dass ihr euch im Ganztage mal so richtig geärgert habt? Was war der Grund dafür?
- Gibt es auch Kinder oder Erwachsene, über die ihr euch ärgert? Könnt ihr mir davon erzählen?
- Gibt es hier etwas, das euch jeden Tag nervt? Evtl. Anschlussfrage: Habt ihr eine Idee, wie man das ändern könnte?
- Gibt es eine Regel, die ihr abschaffen würdet, wenn ihr die Bestimmer*innen wärt?
- Seid ihr manchmal traurig hier im Ganztage? Könnt ihr mir davon erzählen, was euch traurig macht?

- Gibt es im Ganzttag etwas, das ihr ungerecht findet? Evtl. Anschlussfrage: Habt ihr eine Idee, wie man das ändern könnte?
- Wenn eine Fee käme und ihr hättet einen Wunsch frei – was würdet ihr euch für unseren Ganzttag wünschen?
- Was würdet ihr im Ganzttag gerne machen, was bisher schwierig ist oder gar nicht geht?
- Was wünscht ihr euch von den Erzieher*innen/Sozialpädagog*innen, damit ihr euch hier im Ganzttag noch wohler fühlt?
- Was wünscht ihr euch von den Lehrer*innen, damit ihr euch hier im Ganzttag noch wohler fühlt?
- Was wünscht ihr euch von den anderen Kindern, damit ihr euch hier im Ganzttag noch wohler fühlt?

Zu beachten:

Die Kinder nutzen die „Beschwerdemauer“ evtl., um sich über alltägliche Abläufe und Regeln, bspw. die Gestaltung des Morgenkreises oder die Hausaufgabenzeit, zu beschweren. Wie die Fachkräfte im weiteren Verlauf mit den Beschwerden der Kinder umgehen, muss für diese transparent und verlässlich sein. Es gilt: Jede Beschwerde muss ernst genommen und bearbeitet werden! Sind die Kinder der Meinung, dass die Beschwerde nicht mehr gilt, kann der entsprechende Beschwerde-Mauerstein entfernt werden.

Den Kindern wird das Erinnern an die Beschwerden sowie die Kommunikation über sie erleichtert, wenn mit Bildern gearbeitet wird, wenn also bspw. die Fachkräfte die Kinder dabei unterstützen, Symbole für bestimmte Beschwerden zu finden und zu Papier zu bringen oder die Kinder selbst etwas dazu malen können.

Manchmal ist es Kindern wichtig, nicht nur ‚Negatives‘ zu äußern, sondern auch Lob oder Wünsche bzw. Verbesserungsvorschläge zum Ausdruck zu bringen – dies ist selbstverständlich zu begrüßen und aufzunehmen. Eine Beschwerdemauer kann sich so auch zu einem „Wunschbrunnen“ bzw. einer Sammlung von Verbesserungsvorschlägen weiterentwickeln oder auch der Erhebung „Ein ganz verrückter schöner Tag“ ähneln. Nichtsdestotrotz liegt ein großes Potenzial darin, zu Beginn die Beschwerden und ‚Klagen‘ der Kinder einzufordern und diesen damit Raum zu geben. Die Kinder erfahren so, dass sie ein Recht auf (angst)freie Meinungsäußerung haben und ihre Stimme wirklich ‚zählt‘.

Bei der Gestaltung der „Beschwerdemauer“ muss besonders sorgfältig darauf geachtet werden, dass Kinder vor Nachteilen durch die von ihnen geäußerte Kritik geschützt werden. So sollten Beschwerden möglichst nicht einem bestimmten Kind zugeordnet werden können. Es gilt: Der Schutz der Kinder steht immer an erster Stelle.

Literaturhinweise:

Kinderpolitik: Infostelle des Deutschen Kinderhilfswerkes (o.J.): Motzmonster und Klage-mauer. <http://www.kinderpolitik.de/component/methoden/?ID=487> [abgerufen am 24.04.2023].

Briefbox (Beschwerden, Lob und Wünsche zum Ganzttag)

Materialien:

Eine (selbst gebastelte) Briefbox, ein Plakat mit Erklärungen, Briefpapier/Karteikarten, Stifte in verschiedenen Farben, evtl. Stempel mit Smileys und Sticker zur Bewertung

Setting und Durchführung:

In die Briefbox können Kinder Beschwerden, Lob und Wünsche zum Ganzttag in Briefform einwerfen. Auf einem Plakat wird der Zweck dieser Box erläutert und es werden Hinweise zur Anonymität bzw. zum Umgang mit den Briefen gegeben. Briefbox und Plakat werden den Kindern vorgestellt, um sie dazu zu animieren, in einem bestimmten Zeitrahmen (bspw. einen Tag oder eine Woche lang) dort Briefe einzuwerfen. Den Kindern sollte transparent gemacht werden, wann und wie oft die Box geleert und wie mit den Briefen im Weiteren verfahren wird: Wer kümmert sich um deren Bearbeitung, bei wem können sie sich über den Stand der Dinge informieren? Neben die Briefbox werden Materialien (bspw. Briefpapier, Stifte in verschiedenen Farben, Karteikarten, Kleber, Stempel mit Smileys, Sticker, etc.) positioniert, derer sich die Kinder bedienen können.

Die Befüllung der Briefbox kann aber auch von einer Fachkraft, die von den Kindern möglichst selbst ausgewählt wird, begleitet werden. Diese sollte sich zu festgelegten Zeiten in der Nähe der Briefbox aufhalten, um bei Fragen behilflich zu sein und als Sekretär*in zur Verfügung stehen zu können, z.B. für Kinder, die noch nicht (ausreichend) schreiben können oder mögen. Eine pädagogische Fachkraft kann auch die Leitung einer Schreibwerkstatt übernehmen, um das Briefeschreiben anzuregen und zu unterstützen.

Eingangsimpuls auf dem Plakat (Formulierungsvorschlag):

Liebe Kinder, in diese Briefbox könnt ihr jederzeit Beschwerden, Lob, Wünsche und Verbesserungswünsche einwerfen, die euch zu unserem Ganzttag einfallen:

- *Über was ärgert ihr euch, was mögt ihr nicht?*
- *Was gefällt euch gut, was mögt ihr? Was ist euch besonders wichtig?*
- *Was wünscht ihr euch, was würdet ihr gerne ändern?*
- *Welche Ideen habt ihr, wie wir unseren Ganzttag verbessern könnten?*
- *Habt ihr Ideen, vielleicht auch ungewöhnliche Einfälle, was man mal machen oder ausprobieren könnte?*

Dazu gibt es Zettel, Stifte und Aufkleber, damit ihr eure Briefe so gestalten könnt, wie ihr möchtet! Ihr könnt die Briefe anonym, d.h. ohne Namen, abgeben, denn für uns ist nicht wichtig, wer was geschrieben hat. Wir lesen dann die Briefe und am (Tag einfügen) sprechen wir mit euch darüber, wie wir eure Briefe verstanden haben und wie wir mit euren Wünschen und Beschwerden weiter verfahren wollen. Falls ihr Fragen habt oder jemanden braucht, der euch beim Aufschreiben hilft, könnt ihr entweder andere Kinder oder uns bitten, euch zu unterstützen! Viel Spaß!

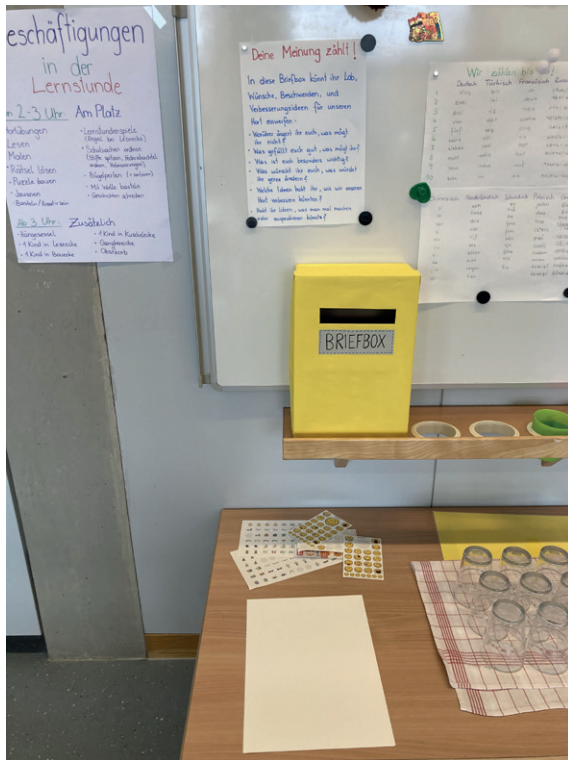


Abb. 1 - Beispiel für die Bereitstellung einer Briefbox

Mögliche weitere Fragen (ergänzend zu den oben formulierten Fragen) einer angeleiteten Schreibwerkstatt zum Befüllen der Briefbox:

Habt ihr euch schon einmal etwas für den Ganzttag gewünscht, z.B.

- für einen bestimmten Raum?
- für einen besonderen Bereich?
- für einen besonderen Tag?
- für eine besondere Aktivität?
- bezogen auf bestimmte Menschen?

Literaturhinweise:

Kinderpolitik: Infostelle des Deutschen Kinderhilfswerkes (o.J.): Wunsch- und Meckerkasten. <http://www.kinderpolitik.de/component/methoden/?ID=162> [abgerufen am 24.04.2023].

Beobachten aus verschiedenen Perspektiven

Materialien:

Notizblock und Stift, ggf. Aufnahmegerät, Fotokamera

Setting und Durchführung:

Fachkraft und Kind(er) identifizieren eine Situation im Ganztagsalltag, die aus mehreren Perspektiven beobachtet werden soll (z.B., weil sie gerade als stressig, schwierig o.Ä. empfunden wird). Die Kinder benennen ein Kind, das als Co-Forscher*in den Beobachtungsauftrag übernimmt.

Teilnehmend beobachtet werden können:

- regelmäßige und ritualisierte Situationen, wie beispielsweise das Mittagessen oder ein Kreisgespräch
- pädagogisch begleitete Hausaufgabensettings / Lernunterstützung
- gemeinsame Aktivitäten (z.B. im Rahmen von Projektarbeit, AGs)
- Freispielsituationen drinnen und draußen (peerkulturelle Praktiken)

Die beobachteten Personen müssen darüber informiert worden sein, dass sie beobachtet werden, und dafür ihr Einverständnis erklärt haben. Beide Beobachter*innen schreiben in (oder direkt im Anschluss) derselben Situation ihre Beobachtungen auf und konzentrieren sich dabei auf das, was sie sehen und hören. Das Kind, welches beobachtet hat, kann seine Beobachtungen auch jemandem diktieren.

Beide Beobachter*innen treffen sich nach der Beobachtung, um ihre Beobachtungen einander vorzustellen und ein *gemeinsames* Beobachtungsprotokoll zu formulieren. Anschließend können – ebenfalls gemeinsam – Bewertungen und Veränderungsvorschläge formuliert werden:

Ebene der Beschreibung:

- Wir haben am (Datum) (Situation) in (Raum) beobachtet, beteiligt waren (Personen)
- Wir haben beobachtet, dass ...
- Uns ist aufgefallen, dass ...

Ebene der Bewertung:

- Wir finden gut, dass ...
- Uns gefällt nicht, dass ...

Ebene der Veränderungs-/Verbesserungsvorschläge:

- Unsere Vorschläge für die weitere Gestaltung der Situation wären ...
- Um die Situation zu verändern, wäre es notwendig, dass die Fachkräfte Folgendes beitragen ...
- Um die Situation zu verändern, wäre es notwendig, dass die Kinder Folgendes beitragen ...

Zu beachten:

Die Methode ist anspruchsvoll und entfaltet ihr Potenzial nur unter bestimmten Voraussetzungen:

- Die Erwachsenen nehmen die Kinder und ihre Sichtweisen ernst: Was sie beobachtet haben, wird zunächst nicht kommentiert oder gewertet.
- Die Kinder lassen sich auf das Beobachten ein und können schreiben bzw. erhalten Unterstützung einer vertrauten Person, die ihnen als Sekretär*in dabei hilft, das Beobachtete zu verschriftlichen.
- Beide bemühen sich, nicht zu schnell zu (be)werten, sondern zunächst möglichst detailliert zu beschreiben, was sie wahrnehmen⁷.
- Die Erwachsenen gehen rücksichtsvoll und wertschätzend mit den Beobachtungen der Kinder um, z.B. wenn diese schon sehr stark werten.
- Die Erwachsenen nutzen das Protokoll nicht, um ihre eigene Sichtweise zu priorisieren; ggf. können auch zwei unterschiedliche Perspektiven (vorerst) nebeneinander stehen bleiben!

Literaturhinweise:

Oswald, Hans / Lothar Krappmann (1988): *Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 33). <https://hdl.handle.net/11858/00-001M-0000-0024-FFC8-7>.

Im Kapitel „Teilnehmende Beobachtung“ (S. 24–37) wird neben dem allgemeinen Vorgehen auch erläutert, wie die Kinder Einblicke in die Beobachtungsnotizen erhalten und wie die beiden erwachsenen Beobachter ein gemeinsames Beobachtungsprotokoll von derselben Situation angefertigt haben, die sie beide aus unterschiedlichen Perspektiven beobachtet haben.

7 Für weiterführende Hinweise zur Anfertigung eines Beobachtungsprotokolls siehe Nentwig-Gesemann et al. (2020) (Erhebungsmethode: Teilnehmende Beobachtung).

Gruppendiskussion

Die wichtigsten Ziele der Methode sind zum einen, dass Kinder wirklich ausführlich von konkreten Situationen, Erlebnissen und Erfahrungen erzählen, zum anderen, dass sie sich spontan äußern und ihren Gedanken bzw. ihrem Gedankenaustausch freien Lauf lassen. In einer Gruppendiskussion darf auch einmal durcheinandergeredet werden, die Kinder müssen sich nicht melden, sondern sollen möglichst spontan an die Gesprächsbeiträge der anderen anschließen.

Materialien:

Aufnahmegerät

Setting und Durchführung:

Eine Gruppendiskussion wird mit einer kleinen Gruppe von etwa drei bis fünf Kindern durchgeführt. Die Kinder und die durchführende Person sitzen in einem Stuhlkreis oder auf Kissen/Matten im Kreis am Boden. Die Gruppendiskussion sollte in einem ruhigen, ungestörten Raum durchgeführt werden.

Es liegt in der Entscheidung der Kinder, welche thematischen Schwerpunkte sie setzen, wie lange und wie (nacheinander oder durcheinander) sie über etwas reden mögen. Die vorgeschlagenen Gesprächsimpulse und Fragen müssen keinesfalls in einer Gruppendiskussion ‚abgearbeitet‘ werden – wenn Kinder bei einem Thema verweilen wollen und sich dazu intensiv austauschen, dann hat diese von den Kindern gesetzte Fokussierung immer Vorrang. Stimulierend können allerdings erzählgenerierende Nachfragen sein: „Und wie ging es dann weiter?“, „Was ist vorher/danach passiert?“, „Kannst du das genauer erzählen?“, „Wie lief das genau ab?“.

Damit Kinder wirklich dazu animiert werden, von konkreten, erlebten Situationen erzählen, müssen die Einstiegsfragen immer möglichst offen bzw. demonstrativ vage und erzählgenerierend formuliert werden; erst in den Anschlussfragen können sie dann expliziter nach Wünschen, Begründungen, Bewertungen und Vorschlägen gefragt werden.

Gruppendiskussionen können zu allen möglichen Themen durchgeführt werden – wichtig ist, dass der Eingangsimpuls gut vorbereitet und tatsächlich erzählgenerierend formuliert wird. Nachfolgend ist ein Beispiel für ein Fragegerüst aufgeführt, das für eine Gruppendiskussion mit Kindern zur Qualität ihres Ganztags im Allgemeinen als Basis dienen kann.

Eingangsimpuls:

Heute würde ich mit euch zusammen gerne mehr darüber herausfinden, wie unser Ganztag sein sollte, damit er ein guter Ort für euch Kinder ist, also ein Ort, an dem ihr gern seid und euch wohlfühlt. Habt ihr Lust, mitzumachen?

Dann würde ich vorschlagen: Macht mal kurz eure Augen zu und denkt an die letzten Tage und Wochen hier im Ganztag. Welche schönen Erlebnisse fallen euch ein? Wann habt ihr euch so richtig wohl gefühlt? Was ist da passiert?

Wenn ihr mögt, könnt ihr die Augen wieder aufmachen und erzählen! Für mich ist alles interessant, was euch eingefallen ist.

Nachdem die Kinder erzählt haben, kann eine zweite Runde folgen:

Jetzt macht bitte noch mal kurz eure Augen zu und denkt wieder an die letzten Tage und Wochen hier im Ganztage. Welche blöden Erlebnisse fallen euch ein? Wann wart ihr traurig oder habt euch geärgert? Was ist da passiert?

Wenn ihr mögt, könnt ihr die Augen wieder aufmachen und erzählen! Für mich ist alles interessant, was euch eingefallen ist.

Weitere Fragen:

- erinnert ihr euch an Erlebnisse oder Situationen, in denen es mit den Erwachsenen hier im Ganztage richtig lustig war? Erzählt doch mal.
- erinnert ihr euch an Erlebnisse oder Situationen, in denen ihr euch ungerecht behandelt gefühlt habt? Erzählt doch mal.
- erinnert ihr euch an Erlebnisse oder Situationen, in denen ihr gerne mehr mitbestimmt hättet, die Erwachsenen aber alles bestimmt haben? Erzählt doch mal!
- Mit wem verbringt ihr hier am liebsten eure Zeit? Erzählt doch mal!
- Wenn ihr an die Zeit vom Ankommen hier im Ganztage bis zum Ende denkt: Was ist die beste Zeit? Wann ist es entspannt und wann besonders nervig? Wann fühlt ihr euch wohl und in welchen Phasen nicht? Erzählt doch mal.

Hausaufgaben(betreuung) / Vergleich Unterricht und Ganztage:

- Wenn ihr an die Unterrichtsstunden denkt und dann an die Zeit davor oder danach hier im Ganztage – könnt ihr das vergleichen? Was ist gleich, was ist unterschiedlich?
- Unterscheiden sich Lehrer*innen von den (anderen) pädagogischen Fachkräften im Ganztage? Was machen die Erzieher*innen anders als die Lehrer*innen?
- Wie ist das, wenn die Ganztage-Pädagog*innen auch mit im Unterricht sind?
- Und wie ist das so mit den Hausaufgaben hier im Ganztage?
- Habt ihr schon mal eine ganz besonders tolle Hausaufgabe bekommen? Erzählt mal!
- Gab es in der letzten Zeit eine richtig schlimme Hausaufgabe? Erzählt mal!
- Gibt es hier im Ganztage andere Regeln als im Unterricht?

Bezug zu Familie / Vergleich Familie und Ganztage:

- Wenn ihr an zu Hause denkt und es mit dem Ganztage vergleicht: Was fällt euch auf, was ist zu Hause anders als hier?
- Welche Regeln sind anders? Gibt es etwas, was ihr hier machen dürft, was ihr zu Hause nicht machen könnt? Und andersherum: Gibt es etwas, was ihr zu Hause dürft, aber hier nicht?

- Vermisst ihr etwas aus dem Ganzttag, wenn ihr zu Hause seid? Und umgekehrt: Gibt es etwas von zu Hause, was ihr vermisst, wenn ihr hier seid?
- Was sollten wir so machen, wie es bei euch zu Hause ist?

Feenfragen:

- Wenn eine Fee käme und ihr hättet drei Wünsche für den Ganzttag frei – was würdet ihr euch wünschen?
- Wenn ihr eine neue Fachkraft einstellen könntet, wie sollte er*sie sein, was sollte er*sie können und mit euch hier machen? (Was sollte unbedingt in der Stellenanzeige stehen?)
- Sollen wir noch einmal so einen Gesprächskreis machen? Vielleicht auch zu einem anderen Thema, das euch wichtig ist?

Literaturhinweise:

Nentwig-Gesemann, Iris (2017): Gruppendiskussionen mit Kindern. Mit Experten im Gespräch, in: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, Nr. 3, S. 20–21.

Interviews zum Zeiterleben

Ziel der Interviews zum Zeiterleben ist es, den Tagesablauf (im Ganztage) aus der Perspektive eines Kindes besser verstehen und nachvollziehen zu können. Welche Phasen (im Ganztage, im gesamten Tagesablauf) sind aus der Sicht von Kindern besonders verdichtet, wofür haben sie viel Zeit, was kommt zu kurz? Wann fühlen sie sich gestresst und gehetzt, wann ist ihnen langweilig, wann vergeht die Zeit wie im Fluge?

Materialien:

Stifte, Aufnahmegerät, ggf. Zeitstrahl/Tabelle

Setting und Durchführung:

Zunächst sollen die Kinder jedes für sich (z.B. entlang eines Zeitstrahls oder einer Tabelle) notieren, was sie an dem Tag gemacht haben. Wer beim Notieren Hilfe braucht, kann Unterstützung durch eine pädagogische Fachkraft bekommen. Anschließend wird auf Basis der Notizen der Kinder eine Gruppendiskussion (siehe zur Methode Gruppendiskussion im Methodenkoffer) mit den Kindern zum Zeiterleben durchgeführt.

Die Kinder dürfen ausschweifen und es sollte – möglichst erzähl- und beschreibungsgenerierend – nachgefragt werden, z.B.: Wie war das genau? Wie ist das abgelaufen? Wie ging es dann weiter?

Variante 1: Zeit im Ganztage

In der letzten halben Stunde vor dem Abgeholt-Werden werden drei bis fünf Kinder gebeten, den Tag in der Einrichtung Revue passieren zu lassen.

Eingangsimpuls Notierphase:

Ich würde gerne herausfinden, wie ein Tag für euch hier abläuft, wofür ihr genügend Zeit habt und wofür vielleicht auch zu wenig. Bitte erinnert euch doch mal an den heutigen Tag und notiert auf einem Zeitstrahl oder in einer Tabelle zunächst von Anfang bis jetzt zum Schluss, was ihr alles hier im Ganztage gemacht habt. Danach würde ich mich gerne mit euch noch zusammensetzen und darüber sprechen.

Eingangsimpuls Gruppendiskussion:

Ich bitte euch nun, einmal darüber zu erzählen, was ihr heute hier so alles gemacht habt. Notizen dazu habt ihr ja schon gemacht. Wie war das, als ihr heute hier angekommen seid und wie ging es dann weiter?

Variante 2: Zeit gestern

Möglichst zu Beginn der Zeit im Ganztage werden drei bis fünf Kinder gebeten, über den gestrigen Tag zu berichten.

Eingangsimpuls Notierphase:

Ich würde gerne herausfinden, wie ein Tag von euch abläuft, wofür ihr genug Zeit habt und wofür vielleicht auch zu wenig. Erinnert euch doch mal an den Tag gestern und notiert auf einem Zeitstrahl oder in einer Tabelle, was ihr gemacht habt, vom Aufstehen bis zum Ins-Bett-Gehen. Danach würde ich mich gerne mit euch noch zusammensetzen und darüber sprechen.

Eingangsimpuls Gruppendiskussion:

Ich bitte euch nun, einmal zu erzählen, was ihr gestern hier alles gemacht habt – vom Aufstehen bis zum Ins-Bett-Gehen. Notizen dazu habt ihr ja schon gemacht. Wie war das, als ihr gestern aufgestanden seid, was ist so alles nach und nach passiert, bis ihr irgendwann wieder ins Bett gegangen seid?

Sich anschließende Fragen für beide Varianten:

- Gab es Momente oder Phasen, in denen ihr das Gefühl hattet, ganz viel Zeit zu haben? Erzählt mal.
- Und gab es auch Momente oder Phasen, in denen ihr Stress hattet, in denen ihr euch beeilen musstet? Erzählt mal!
- Welche Zeitabschnitte vergingen sehr schnell, also wie im Flug? Und welche haben sich ganz lang hingezogen, so wie klebriger Kaugummi?
- Bei welchen Aktivitäten wart ihr so vertieft, dass ihr die Zeit ganz vergessen habt?
- Auf wen oder was musstet ihr warten?
- Was findet ihr, wofür sollten wir uns mehr Zeit nehmen?
- Wie ist das so an anderen Tagen: Was läuft immer gleich ab? Was auch mal anders?
- Könnt ihr euch an einen Tag erinnern, der ganz entspannt war und an dem ihr ganz viel Zeit hattet? Wie ist der verlaufen?
- Und erinnert ihr auch einen besonders stressigen Tag hier, an dem ihr euch gehetzt gefühlt habt? Wie ist der verlaufen?
- Stellt euch vor, ihr kommt an einem Tag hierher, alle Menschen sind da, die hier sonst auch sind, aber es ist noch nichts geplant. Ihr dürft bestimmen, was gemacht wird. Wenn ihr also einen ganzen Tag hier Zeit hättet und IHR seid die Zeitwächter*innen, was würdet ihr machen?

Vorschläge für die Notizen

Die Idee ist, dass die Kinder einfach und flexibel eintragen können, was sie wann gemacht haben. Genaue Uhrzeiten sind nicht so wichtig – den Kindern soll ermöglicht werden, sich zu erinnern, was sie wann ungefähr gemacht haben und ein Gerüst für das nachfolgende Gespräch zu haben.

Wann	Was habe ich gemacht?

Bsp.: Tabelle

Für die Tabelle ist es sinnvoll, keine Zeilen oder gar genaue Uhrzeiten vorzugeben, damit die Kinder den Tagesablauf so strukturieren können, wie es ihnen richtig erscheint. Ob das genau stimmt, ist zweitrangig. Bei „Wann“ kann die Uhrzeit angegeben, es können aber auch Phasen eingetragen werden, wie z.B.: „mittags“, „nach dem Mittag“, „Hausaufgabenzeit“. Es ist besonders interessant, welche Abschnitte die Kinder definieren und welches Gewicht sie ihnen jeweils beimessen! Es darf auch gezeichnet werden.



Bsp.: Zeitstrahl⁸

Der Zeitstrahl sollte auf ein großes Blatt übertragen werden (z.B. DIN A3), um genügend Platz zur Verfügung zu haben. Die Kinder können frei eintragen (schreiben oder malen), was sie wann zwischen Aufstehen und Einschlafen bzw. Ankommen und Verlassen gemacht haben. Ob dies der Realität entspricht, ist nicht wichtig! Es geht darum, herauszufinden, was dem Kind wichtig ist und wie es die Zeit erlebt!

8 Bildnachweise: surang/www.flaticon.com; geotatah/www.flaticon.com

Methode: Kinder malen ihren Ganzttag

Das Malen ermöglicht Kindern, sich ästhetisch-bildsprachlich und damit anders als über die in Schule und Unterricht üblicherweise geforderte Verbalsprache auszudrücken. Ähnlich wie bei Fotografien können Zeichnungen für sich sprechen und für die Auswertung genutzt werden. Sie können zudem als Gesprächsanlass eingesetzt werden.

Kinder können prinzipiell zu allen Themen malen – bspw. dazu, was sie in der Schule oder im Ganzttag erleben, was sie bedrückt, was sie glücklich macht, über ihre Peers, ihre Lieblingsaktivitäten, den Schulweg, einen ganzen Tag, usw. Die konkreten Themen können gemeinsam mit den Kindern festgelegt oder auch von den Fachkräften vorgeschlagen werden – zudem kann sich ein Thema weiterentwickeln, wenn ein Malprojekt länger dauert.

Im Folgenden werden zwei Varianten als konkrete Beispiele vorgestellt, wie mit Kindern zu den Räumen und den Aktivitäten im Ganzttag geforscht werden kann.

Materialien:

Papier sowie verschiedenartige und farbige Malstifte, Aufnahmegerät, Fotokamera (falls die Kinder ihr Bild behalten wollen, es aber fotografiert werden darf)

Setting und Durchführung:

Die Methode sollte mit einer kleinen Gruppe von drei bis sechs Kindern an einem ruhigen, ungestörten Ort durchgeführt werden. Ausreichende Arbeitsmaterialien liegen für alle gut erreichbar bereit, sodass eine Konzentration auf das Malen möglich ist.

Während des Malprozesses stehen das konzentrierte Arbeiten und die Gespräche der Kinder untereinander im Mittelpunkt, die sich möglichst ungestört entfalten sollen. Mit dem Aufnahmegerät werden die Gespräche festgehalten, um interessante Aussagen nachträglich verschriftlichen zu können. Mögen die Kinder während des Malens gerne etwas zu ihrem Bild erzählen, wird dies mit offenen und erzählgenerierenden Fragen (siehe Kapitel 5.4 dieser Handreichung zur Gesprächsführung) unterstützt, ansonsten werden keine inhaltlichen Impulse oder gar Bewertungen eingebracht.

Wenn die Kinder nicht die Ganztagsräume oder ihre Aktivitäten im Ganzttag sondern etwas anderes malen wollen, ist dies selbstverständlich möglich. Auch diese Kinder können eine Geschichte zu ihrem Bild erzählen und ihm einen Titel geben, wenn sie mit dem Malen fertig sind. Diese Bilder geben ebenfalls einen Einblick in das, was das Kind gerade beschäftigt und bewegt.

Nach Abschluss des Malens werden diejenigen Bilder fotografiert, die die Kinder nicht für die Dokumentation zur Verfügung stellen möchten. Es gilt: Keine Kinderzeichnung darf präsentiert oder veröffentlicht werden, wenn ein Kind dafür nicht ausdrücklich sein Einverständnis erklärt hat!

Eingangsimpuls für das Malen:

Variante A: Kinder malen die Ganztagsräume

Ich möchte, dass ihr ein Bild von unserem Hort / unserer OGS etc. malt, also von den Räumen, drinnen und draußen. Wie sieht es da aus, was ist für euch besonders wichtig? Welche Räume oder auch Dinge/Sachen/Spielzeuge fallen euch da sofort ein? Es ist nicht wichtig, dass ihr besonders gut oder schön malt – sondern ihr könnt malen, wie ihr mögt!

Wenn ihr euer Bild fertig habt, könnt ihr mir noch eine Geschichte dazu erzählen oder mir beschreiben, was ihr da gemalt habt, und dem Bild dann auch noch einen Titel geben.

(Falls es Kindern schwerfällt, einen Einstieg zu finden: Ihr könnt z.B. das Gebäude oder das Außengelände oder einen bestimmten Raum oder Menschen im Ganztage malen.)

Variante B: Kinder malen ihre Aktivitäten im Ganztage

Ich möchte, dass ihr ein Bild von euren Aktivitäten hier malt, also davon, was ihr hier so alles macht und spielt, mit uns Erwachsenen und mit den anderen Kindern. Das kann drinnen oder draußen sein. Es ist nicht wichtig, dass ihr besonders gut oder schön malt – sondern ihr könnt malen, wie ihr mögt!

Wenn ihr euer Bild fertig habt, könnt ihr mir noch eine Geschichte dazu erzählen oder mir beschreiben, was ihr da gemalt habt, und dem Bild dann auch noch einen Titel geben.

(Falls es Kindern schwerfällt, einen Einstieg zu finden: Ihr könnt z.B. malen, was ihr hier im Moment ganz besonders gern macht oder spielt oder wie ein ganzer Tag hier abläuft.)

Allgemeine weiterführende Fragen und Hinweise:

Wenn die Kinder ihr Bild fertig gemalt haben, können sie ihm einen Titel geben, ihren Namen bzw. einen Geheimnamen auf die Rückseite schreiben und erzählen bzw. beschreiben, was sie gemalt haben:

- Magst du noch etwas zu deinem Bild erzählen?
- Kannst du beschreiben, was auf dem Bild zu sehen ist?
- Was ist dir an dem, was du gemalt hast, besonders wichtig?

Mit (Nach)Fragen kann an die Themen und Relevanz der Kinder angeknüpft werden:

- Du hast ja ... gemalt. Was kann man dort/damit machen?
- Hast du an diesem Ort schon einmal etwas Besonderes erlebt?
- Wen hast du gemalt? Was machen die Menschen, die du gemalt hast?
- Warum hast du dich genau dorthin (bspw. in die Mitte, in den besonderen Raum etc.) gemalt? Wie fühlt es sich an, genau da zu sein?

Falls die Kinder in der Situation noch weiter malen wollen oder am folgenden Tag auf das Thema zurückkommen, kann mit folgenden Impulsen ein weiterer Malprozess angeregt werden:

- Wenn ihr Lust habt, könnt ihr noch ein weiteres Bild malen und euch ausdenken, wie euer Ganztage sein sollte, damit ihr ihn gut bzw. noch besser/schöner finden würdet. Wie sähe so ein Wunsch-Ganztage von euch aus, wenn alle eure Wünsche und Vorstellungen sich erfüllen würden?

- Ihr könntet noch ein Bild malen, auf dem zu sehen ist, was ihr hier im Ganztage im Moment ganz besonders gerne macht oder spielt. Wenn ihr in den Ganztage kommt, was tut ihr am liebsten?
- Wenn ihr Lust habt, könnt ihr noch ein Bild zu den Menschen hier im Ganztage malen. Mit wem seid ihr hier gerne zusammen? Was macht oder spielt ihr zusammen mit diesen Personen?
- Ihr könntet auch mal all das malen, was euch hier im Ganztage überhaupt nicht gefällt, was aus eurer Sicht unbedingt verändert werden müsste.

Literaturhinweise:

Bakels, Elena / Iris Nentwig-Gesemann (2019): Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa, in: *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, Bd. 2, Nr. 1, S. 3–28. <https://www.uni-hildesheim.de/ojs/index.php/FalKi/article/view/84>.

Kinder malen den Sozialraum

Die Methode ist angelehnt an die sozialwissenschaftliche Erhebungsmethode: „Subjektive, narrative Landkarte“, deren Ziel es ist, den Kindern eine Ausdrucksmöglichkeit für die Erfahrungen und sozialen Zusammenhänge im umgebenden Sozialraum zu geben. Es geht darum, zu verstehen, welche Orte, Menschen, Tiere, Pflanzen und Themen den Kindern in Bezug auf die sie umgebende Lebenswelt wichtig sind, wie sie sie wahrnehmen, wie sie sie aufeinander beziehen und welche Rolle sie und der Ganztag in diesem Gefüge einnehmen.

Materialien:

Papier sowie verschiedenartige und farbige Malstifte, Aufnahmegerät, Fotokamera (falls die Kinder ihr Bild behalten wollen, es aber fotografiert werden darf)

Setting und Durchführung:

Die Methode sollte mit einer kleinen Gruppe von fünf bis sechs Kindern an einem ruhigen, ungestörten Ort durchgeführt werden. Ausreichende Arbeitsmaterialien liegen für alle gut erreichbar bereit.

Während des Malprozesses stehen das konzentrierte Malen und die Gespräche der Kinder untereinander im Mittelpunkt, die sich möglichst ungestört entfalten sollen. Mit dem Aufnahmegerät werden die Gespräche festgehalten. Mögen die Kinder während des Malens gerne etwas zu ihrem Bild erzählen, wird dies mit offenen und erzählgenerierenden Fragen (siehe Kapitel 5.4 dieser Handreichung zur Gesprächsführung) unterstützt, aber ansonsten werden keine inhaltlichen Impulse oder gar Bewertungen eingebracht.

Nach Abschluss des Malens werden diejenigen Bilder fotografiert, die die Kinder nicht zur Verfügung stellen möchten. Es gilt: Keine Kinderzeichnung darf präsentiert oder veröffentlicht werden, wenn ein Kind dafür nicht ausdrücklich sein Einverständnis erklärt hat. Wenn die Kinder mögen, können sie noch etwas zu ihrem Bild erzählen, es beschreiben oder erklären.

Eingangsimpuls für das Malen der Landkarte:

Ich würde gerne mehr darüber erfahren, was euch hier in der Umgebung von unserem Ganztag wichtig ist, wo ihr gerne seid und was ihr gerne macht. Habt ihr Lust, etwas dazu zu malen?

Bitte malt zuerst den Ganztag auf das Blatt vor euch. Und dann malt ihr bitte als Nächstes alle Orte in der Umgebung ein, die euch wichtig sind. Ihr könnt auch überlegen, was auf dem Weg nach Hause interessante und wichtige Orte für euch sind.

Mögliche Fragen für ein sich anschließendes Gespräch zum Bild:

Wenn die Kinder ihr Bild fertig gemalt haben, bitten Sie sie, dem Bild einen Titel zu geben, ihren Namen bzw. einen Geheimnamen auf die Rückseite zu schreiben und zu erzählen bzw. zu beschreiben, was sie gemalt haben:

- Magst du noch etwas zu deinem Bild erzählen?
- Kannst du beschreiben, was auf dem Bild zu sehen ist?
- Was ist dir an dem, was du gemalt hast, besonders wichtig?

Mit (Nach)Fragen kann auch an die Themen und Relevanzen der Kinder angeknüpft werden:

- Du hast ja ... gemalt. Was kann man dort/damit machen?
- Hast du an diesem Ort schon einmal etwas Besonderes erlebt?
- Wen hast du gemalt? Was machen die Menschen, die du gemalt hast?
- Warum hast du dich genau dorthin (bspw. in die Mitte, in den besonderen Raum etc.) gemalt? Wie fühlt es sich an, genau da zu sein?

Die Auswertung der Bilder kann analog zur Methode „Kinder malen ihren Ganztag“ durchgeführt werden.

Literaturhinweise:

Behnken, Imbke / Jürgen Zinnecker (2010): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biografisch erinnelter Lebensräume, in: Sabine Maschke/ Ludwig Stecher (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Weinheim; München: Juventa*. https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/8900-narrative-landkarten.html [abgerufen am 22.05.2023].

Autofotografie / reflexive Fotografie

Materialien:

Digitalkamera(s)/Handy(s)/Tablet(s) zum Fotografieren; evtl. Laptop zum Ansehen der Fotos; Audioaufnahmegerät für die Gespräche zu den Fotos

Setting und Durchführung:

Im Rahmen der Methoden der Autofotografie und der reflexiven Fotografie haben Kinder die Möglichkeit, selbst zu fotografieren. Die Fotos werden dann entweder für sich stehend ausgewertet (Autofotografie) oder sie dienen primär als Erzählimpuls, der die Kinder dazu anregt, mehr zu einem bestimmten Thema zu erzählen (reflexive Fotografie). Die Fotos eröffnen einen Zugang zu den Perspektiven der Kinder, der sich zunächst ohne Sprache vermittelt und für eine große Vielzahl an (Forschungs-)Fragen und Themen geeignet ist.

In Praxisforschungsprojekten mit hohem Partizipationsgrad können mit den Kindern gemeinsam Themen oder Fragen entwickelt werden, zu denen fotografiert wird. Es ist aber auch möglich, ihnen ein Thema vorzuschlagen. Eine kleine Gruppe von Kindern (2–4) bekommt dann Kameras für eine bestimmte Zeit – beispielsweise für eine Stunde –, um Räume, Aktivitäten, Dinge oder Personen in der Einrichtung zu fotografieren, oder auch ein Wochenende oder eine ganze Woche, wenn z.B. der Schulweg, das Zuhause, der Lieblingsplatz, ein Ausflug am Wochenende o.Ä. fotografiert werden soll.

Um die konkrete Durchführung zu veranschaulichen, wird im Folgenden ein Erhebungsbeispiel vorgestellt, in dem es um die Orte der Kinder, also ihre Lieblingsplätze, Rückzugsorte oder auch ‚blöde Orte‘ geht.

Vorbereitung/Instruktion: Eine Fachkraft (oder ein*e Forscher*in) vermittelt den Kindern das Anliegen, mehr über wichtige Orte der Kinder erfahren zu wollen und erklärt, dass sie in der nächsten Stunde Fotos machen können. Dabei wird darauf hingewiesen, dass Personen nur fotografiert werden dürfen, wenn sie es zuvor erlaubt haben. Anschließend wird den Kindern gezeigt, wie die Kameras funktionieren und sowohl ein Zeitrahmen als auch eine Maximalzahl an Fotos vereinbart.

Bilder betrachten und sprachlich ergänzen: Nachdem die Kinder fotografiert haben, wird eine gemeinsame Betrachtung durchgeführt. Dazu werden die Fotos nacheinander auf einem Bildschirm durchgesehen und die Kinder können sie kommentieren bzw. etwas dazu erzählen. Hier sind die zwei oben genannten Varianten denkbar: (1) Autofotografie: Durch das Betrachten und kurze Kommentieren werden Basisinformationen und Priorisierungen zu den Fotos vermittelt; im Zentrum steht aber die Bildinterpretation (einzelne Fotos und deren Vergleich). (2) *Reflexive Fotografie*: Die Fotos dienen als erster Impuls für die Schilderungen der Kinder, welche im Zentrum des Interesses und der Analyse stehen.

Es hat sich als hilfreich erwiesen, die Bilder umzubenennen und zu nummerieren, während die Kinder etwas zu ihnen sagen. Ein Audio-Aufnahmegerät sollte möglichst von Beginn an eingeschaltet sein, da die Kinder oft sofort anfangen, zu erläutern, was sie warum fotografiert haben oder etwas zu einem Foto zu erzählen. Zudem ist es interessant, die Bilder in einer kleinen Gruppe von Kindern anzuschauen, die gemeinsam die Bilder kommentieren. Alle Kinder sollten die Möglichkeit haben, zeitnah etwas zu ihren Bildern zu sagen.

Eingangsimpulse für das Fotografieren (Beispiel, anpassen je nach Forschungsthema):

*In der nächsten (halben) Stunde dürft ihr die Rolle von Fotograf*innen übernehmen. Ihr könnt euch gleich eine von drei unterschiedlichen ‚Foto-Missionen‘ aussuchen: Ihr sollt nämlich Fotos zu einem bestimmten Thema machen, das mit eurer Sicht auf den Ganzttag zu tun hat. Wenn ihr andere Kinder oder Erwachsene fotografieren möchtet, müsst ihr sie erst um Erlaubnis fragen. Nach der Runde gucken wir uns die Bilder zusammen an und ihr könnt mir/uns erzählen, warum ihr gerade die Plätze ausgewählt habt und warum es eure Lieblingsplätze (bzw. Rückzugsorte usw.) sind oder warum sie sonst für euch besonders sind. Alles, was ihr dazu denkt, ist für mich/uns interessant. Ihr könnt euch in einer Zweiergruppe zusammenfinden und falls ihr Hilfe braucht, könnt ihr jederzeit zu uns kommen. Bitte wechselt euch beim Fotografieren ab, damit jeder welche machen kann, pro Runde fünf bis zehn Bilder pro Kind. Wenn ihr fertig seid, kommt bitte wieder zurück und wir schauen sie uns an.*

Möglichkeit: Lieblingsplätze: *Bitte fotografiert eure Lieblingsplätze, also Orte, an denen ihr besonders gerne spielt, wo ihr am liebsten seid und wo ihr euch wohlfühlt.*

Möglichkeit: Rückzugsorte: *Bitte fotografiert die Orte, zu denen ihr hingeht, wenn ihr euch mal alleine oder auch mit einer Freundin oder einem Freund zurückziehen möchtet.*

Möglichkeit: Blöde Orte: *Bitte fotografiert Orte, die ihr blöd findet, die ihr mit unangenehmen Erlebnissen verbindet, an denen man etwas verbessern oder ändern sollte.*

Fragen für die Gespräche zu den Fotos**Allgemeine Fragen (Autofotografie):**

- Was/Wer ist auf dem Foto zu sehen?
- Warum ist dieses Foto wichtig für dich/euch?
- Wie würdet ihr das Foto nennen, wenn ihr ihm einen Namen geben sollt?

Allgemeine Fragen (reflexive Fotografie):

- Was/Wer ist auf dem Foto hier zu sehen?
- Was habt ihr an diesem Ort schon alles gemacht und erlebt?
- Erinnert ihr euch an ein besonders schönes Erlebnis dort?
- Und habt ihr auch schon mal etwas Blödes an diesem Ort erlebt?
- Was macht diesen Ort besonders? Was ist hier anders als an anderen Orten?
- Warum ist dieses Foto wichtig für dich/euch?
- Mit wem seid ihr hier gern?

Insbesondere für die Methode der reflexiven Fotografie ist es wichtig, inhaltlich vertiefende Nachfragen zu stellen und Erzählimpulse zu setzen, im Sinne von: „Interessant, erzähl mal genauer!“, „Wie ging es dann weiter?“, „Was fällt dir noch dazu ein?“ etc.

Nachfragen können jeweils passend zum Forschungsthema und Erkenntnisinteresse formuliert werden.

Literaturhinweise:

Nentwig-Gesemann, Iris / Bastian Walther / Lisa Maria Veith (2023): Kindergartenkinder fotografieren Forscher:innen, Kinder und sich selbst. Zur Eigensinnigkeit von Bildern in fotografiebasierten Methoden, in: Lars Burghardt / Judith Durand / Svenja Peters / Regine Schelle / Katrin Wolstein (Hrsg.): *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze*, Weinheim: Beltz Juventa (im Erscheinen).

Reportage / Kinder interviewen Kinder

Ziel der Methode ist es, ein Thema über eine längere Zeit mit den Kindern zu verfolgen und sie in den gesamten Forschungsprozess einzubeziehen. Dabei soll ein Endprodukt (Reportage) entstehen, das tatsächlich veröffentlicht wird und damit die Perspektiven von Kindern sicht- bzw. hörbar macht.

Materialien:

Aufnahmegерäte (idealerweise mit Handmikrofon), Computer

Setting und Durchführung:

Eine Gruppe von drei bis vier Kindern formiert sich als Reporter*innenteam eines Radiosenders und erhält den Auftrag, eine Sendung zu machen, in der Kinder (ggf. auch Fachkräfte) zu ihrem Ganzttag befragt werden (ggf. begleitende Beratung durch eine pädagogische Fachkraft).

Allgemeiner Eingangsimpuls:

*Stellt euch vor, ihr seid Reporter*innen und wollt für eine Radiosendung oder einen Podcast Kinder und vielleicht auch Erwachsene zu unserem Ganzttag befragen. Was könnte das Thema dieser Sendung sein? Wozu würdet ihr Fragen stellen wollen?*

Ablauf:

1. Die Redaktionsgruppe entscheidet sich für ein Thema ihrer Reportage: Worum soll es in der Reportage gehen? Um welches Thema soll es bei den Interviewfragen gehen?
2. Die Reporter*innen legen gemeinsam Fragen fest, die sie anderen Kindern (evtl. auch pädagogischen Fachkräften) stellen wollen und vereinbaren eine Arbeitsteilung: Wer befragt wen? Wer stellt welche Fragen?
3. Die Interviews werden von den Kindern durchgeführt.
4. Die Reporter*innen hören sich im Redaktionsteam die aufgezeichneten Interviews an und überlegen gemeinsam, was sie wie für die Reportage zusammenstellen wollen.
5. Die Reportage wird (mit technischer Unterstützung einer pädagogischen Fachkraft) erstellt: Tondatei, idealerweise mit Verschriftlichung.
6. Die Reportage wird ‚gesendet‘! Die Reaktionen der Zuhörer*innen werden von einer pädagogischen Fachkraft so gut wie möglich dokumentiert.

Variante: Fotoreportage⁹

(siehe dazu auch die Methode: Autofotografie / reflexive Fotografie)

9 Prinzipiell sind auch Reportagen für das Fernsehen oder einen YouTube-Kanal etc. denkbar, in denen Ton und Bild kombiniert werden.

Eingangsimpuls:

*Stellt euch vor, ihr seid Fotoreporter*innen und wollt für eine Fotoreportage Orte fotografieren, an denen schon besondere, aufregende Sachen passiert sind und zu denen ihr spannende Geschichten erzählen könnt. Überlegt euch mal vier Orte, die ihr fotografieren könnt, zu denen euch eine Geschichte einfällt. Wenn ihr dann zurückkommt, könnt ihr mir die Fotos zeigen und ich kann die Geschichte dazu aufschreiben.*

Ablauf:

1. Die Redaktionsgruppe entscheidet sich für ein Thema ihrer Reportage: Worum soll es in der Reportage gehen? Welchen Titel soll die Reportage haben?
2. Das Thema wird von den Kindern bearbeitet, indem sie Fotos machen und Geschichten dazu aufschreiben (oder diktieren).
3. Die Reporter*innen schauen sich im Redaktionsteam die Bilder und aufgeschriebenen Geschichten an und überlegen gemeinsam, was sie wie für die Reportage zusammenstellen wollen.
4. Die Reportage wird (mit technischer Unterstützung) einer pädagogischen Fachkraft erstellt: Dokument mit Bildern, idealerweise in Farbe ausgedruckt.
5. Die Reportage wird veröffentlicht, z.B. in dem sie ausgedruckt und aufgehängt oder in der Zeitung des Ganztags abgedruckt wird. Zudem können Lesungen oder Präsentationen stattfinden, bei denen die Reaktionen der Zuhörer*innen so gut wie möglich dokumentiert werden.

Ganztagsführung

Bei der Ganztagsführung zeigen Kinder Erwachsenen die Einrichtung. Dabei bieten die verschiedenen Orte, an denen sich die Kinder an konkrete Erlebnisse erinnern, immer wieder neue Anlässe, etwas zu erzählen oder zu zeigen. Zudem ergeben sich beim Laufen von Ort zu Ort ‚Zwischenräume‘ für freie Gespräche.

Materialien:

Aufnahmegerät, Fotokamera, evtl. Videokamera

Setting und Durchführung:

Ein Kind, ein Paar oder eine Kleingruppe mit maximal vier Kindern führt durch den Ganzttag und das Außengelände. Die Kinder entscheiden, wohin der Weg sie führt und wie lange sie an welchem Ort verweilen. Es gilt: Der Weg ist das Ziel! Die Methode eignet sich besonders gut, wenn neue Fachkräfte zum Team stoßen oder Besucher*innen die Einrichtung gezeigt werden soll. Zudem sollten die Fachkräfte Fotos von Dingen, Orten bzw. von (Spiel)Aktivitäten machen, denen die Kinder bei ihrer Führung besondere Aufmerksamkeit schenken. Die Kinder sollten während der Führung die Möglichkeit haben, sich in Aktivitäten zu vertiefen, die ihnen auf dem Weg einfallen und zu denen sie spontan Lust haben. In den entfalteten (Spiel)Praktiken dokumentieren sich besondere – und nicht so ohne Weiteres verbalisierbare – Interessen und Relevanzen der Kinder und damit auch die spezifische Bedeutung des jeweiligen Ortes. In diesen Situationen lohnt es sich, kurze Videosequenzen anzufertigen, um diese später (z.B. im Team) anschauen und auswerten zu können. Die Fachkräfte nehmen während der Führung mit dem Aufnahmegerät auf, was die Kinder erzählen. Sie können auch – möglichst offene – Fragen zum Gezeigten stellen.

Variante 1: Lieblingsorte

Eingangsimpuls:

Könnt ihr eure Lieblingsorte – also Plätze, Räume, Ecken – drinnen und draußen hier im Ganzttag zeigen und mir erzählen, was ihr da besonders gerne macht?

Damit wir anderen Leuten (Kindern, Eltern, Fachkräften) zeigen können, welche Orte euch wichtig sind, würde ich gerne Fotos oder Videos von dem machen, was ihr mir zeigt. Ihr könnt mir gerne immer sagen, was ich fotografieren oder filmen soll. Und weil das, was ihr mir während des Rundgangs erzählt, ganz wichtig ist, werde ich es aufnehmen und später aufschreiben.

Dann fangen wir an: Zeigt mir, was euch hier im Ganzttag wichtig ist – ihr bestimmt den Weg, ich folge euch!

Wenn Kinder etwas zeigen, bietet sich oft die Möglichkeit für ein tiefergehendes Gespräch.

Folgende Fragen für ‚unterwegs‘ können sinnvoll und gesprächsanregend sein:

- Könnt ihr euch an ein besonders schönes Erlebnis an diesem Ort / in diesem Raum erinnern?
- Mit wem zusammen seid ihr hier am liebsten?
- Habt ihr noch andere Lieblingsorte?

- Was ist das Besondere an diesem Ort?
- Könnt ihr mir zeigen, was ihr an diesem Ort macht/spielt?
- Was gefällt euch an diesem Ort? Wodurch wird ein Ort zu einem schönen Ort für euch?

Variante 2: Verbesserungsspaziergang

Eingangsimpuls:

Heute geht es darum herauszufinden, was man in unserem Ganztage verbessern könnte – was euch also nicht so gut gefällt und was eurer Meinung nach geändert werden sollte. Deswegen möchte ich mit euch einen Verbesserungsspaziergang machen. Ihr könnt mir die Orte zeigen, die ihr hässlich oder blöd findet, die schöner werden könnten; oder auch Dinge oder Spielgeräte, die ihr eigentlich nie benutzt, die kaputt oder nicht so schön sind. Und vielleicht habt ihr dann auch Ideen, wie solche Dinge verbessert werden könnten.

*Was ihr mir zeigt und vorschlagt, können wir dann auch mit den anderen Kindern, Pädagog*innen und vielleicht auch den Eltern besprechen und überlegen, welche von euren Vorschlägen wir wie umsetzen können.*

Damit alle verstehen können, was ihr meint, mache ich Fotos von dem, was ihr mir zeigt, nehme ich auf, was ihr mir erzählt, und schreibe es später auf.

Dann gehen wir los, ihr entscheidet, wo euer Verbesserungsspaziergang beginnen soll.

Auch hier können folgende Fragen für ‚unterwegs‘ sinnvoll und gesprächsanregend sein:

- Gibt es noch andere Orte, die euch gar nicht gefallen?
- Gibt es auch Spielzeuge oder Geräte, um die sich Kinder oft streiten? Wie könnte man das ändern?
- Was würdet ihr in den Abstellraum/Keller räumen, weil ihr es sowieso nie nutzt?
- Welche Sachen fehlen euch, wenn ihr spielt?
- Was stört euch bzw. gefällt euch nicht an diesem Ort?
- Was würdet ihr hier gerne verändern?
- Wie könnte man diesen Raum besser (gemütlicher, interessanter ...) gestalten?
- Zu wem geht ihr, wenn ihr eine Verbesserungsidee habt?
- Ist hier im Ganztage schon mal etwas verbessert worden?

Zu beachten:

Wie ein Team im weiteren Verlauf mit den Verbesserungsvorschlägen der Kinder umgeht, sollte für diese transparent und verlässlich sein. Es gilt: Nicht jeder Verbesserungsvorschlag kann umgesetzt werden, aber jeder ist es wert, ernst genommen und diskutiert zu werden! Die Erfahrung, dass man zwar nach den eigenen Ideen gefragt wird, sich dann aber nichts ändert, ist frustrierend und vermittelt den Kindern, dass sie sich *nicht* beteiligen können, dass ihre Stimmen *nicht* zählen.

Sozialraumerkundung

Ziel der Sozialraumerkundung ist es, gemeinsam mit den Kindern den umgebenden Sozialraum zu erkunden, d.h. zu verstehen, welche Orte, Menschen und Themen den Kindern in Bezug auf die sie umgebende Lebenswelt wichtig sind, wie sie sie wahrnehmen und welche Rolle sie und der Ganzttag in diesem Gefüge einnehmen.

Materialien:

Aufnahmegeräte, Karte / Stadt(teil)plan der Umgebung bzw. Tablet mit Onlinekarte, Fotokamera, evtl. Videokamera

Setting und Durchführung:

Eine Kleingruppe von zwei bis vier Kindern führt die Fachkraft durch die unmittelbare Umgebung der Einrichtung. Die Kinder entscheiden, wohin, welche Wege sie nehmen und wie lange sie an welchem Ort verweilen. Es gilt: Der Weg ist das Ziel!

Während des Erkundungsspaziergangs hält die Fachkraft mit dem Aufnahmegerät fest, was die Kinder erzählen. Außerdem nimmt sie Fotos von Dingen, Orten, Gebäuden bzw. von (Spiel-)Aktivitäten auf, die die Kinder zeigen. Die Kinder sollten auch die Möglichkeit haben, sich ins Spielen zu vertiefen: Darin dokumentieren sich ihre besonderen Interessen und Relevanzen und damit auch die spezifische Bedeutung, die der jeweilige Ort für sie hat. Solche Aktivitäten werden idealerweise videografiert.

Am Ende können die Kinder gemeinsam mit der Fachkraft in die Karte einzeichnen, welchen Weg sie genommen haben, welche Orte ihre besondere Aufmerksamkeit auf sich gezogen haben. Sie können zudem überlegen, wohin sie beim nächsten Mal gehen wollen oder wo sie noch nie waren.

Eingangsimpuls:

Ich würde gerne mehr darüber erfahren, was euch hier in der Umgebung vom Ganzttag wichtig ist, wo ihr gerne seid und was ihr gerne macht. Habt ihr Lust, mit mir die Umgebung zu erkunden? Wir können hingehen, wohin ihr wollt, und ihr könnt mir zeigen, was euch gefällt und wo ihr gerne spielen wollt. Wir können auch mit Menschen ins Gespräch kommen oder jemanden besuchen. Wenn ihr keine Lust mehr habt, können wir jederzeit zurückgehen.

Damit wir zeigen können, was euch wichtig ist, mache ich Fotos oder Videos. Ihr könnt mir immer sagen, was ich fotografieren oder filmen soll. Hier habe ich außerdem eine Karte, auf der wir unseren Weg und die Orte, die euch besonders wichtig sind, einzeichnen können. Damit ich das, was ihr mir zu den Orten erzählt, nicht vergesse, werde ich es aufnehmen und später aufschreiben.

Dann geht es los: Ihr geht vor und ich folge euch!

Mögliche Fragen für ‚unterwegs‘:

Wenn Kinder etwas zeigen, bietet sich oft die Möglichkeit für ein vertiefendes Gespräch. Folgende Fragen können anregend sein:

- *Könnt ihr euch an ein besonders tolles Erlebnis an diesem Ort erinnern?*
- *Könnt ihr mir zeigen, was ihr an diesem Ort macht/spielt?*

- *Was ist das Besondere an diesem Ort?*
- *Was gefällt euch an diesem Ort? Wodurch wird ein Ort zu einem schönen Ort für euch?*
- *Was stört euch / gefällt euch nicht an diesem Ort? Was würdet ihr hier gerne anders haben/machen?*
- *Habt ihr hier auch schon mal etwas erlebt, was euch Angst gemacht hat?*
- *Habt ihr noch andere Lieblingsorte?*
- *Gibt es noch Orte, die euch gar nicht gefallen?*
- *Seid ihr hier schon einmal einem Menschen oder einem Tier begegnet, den/das ihr besonders interessant/spannend gefunden habt?*
- *Mit wem zusammen seid ihr hier am liebsten?*
- *Gibt es noch eine Person, die ihr gerne besuchen würdet?*
- *Wie könnte man es hier noch schöner (besser, interessanter, aufregender ...) machen?*
- *Wie fühlt es sich an, wenn man sich gut / nicht gut auskennt?*
- *Warum ist es gut/wichtig, dass man sich in der Umgebung gut auskennt?*
- ...

Eingangsimpuls:

Bevor es losgeht, sollten Sie gemeinsam mit den Kindern – wie bei jedem Ausflug – Regeln für die Sicherheit (besonders im Straßenverkehr) besprechen.

Wenn die Kinder nicht nur allgemein mehrere Personen im öffentlichen Raum fotografieren möchten, sondern ganz spezifische Personen, müssen sie diese um ihr Einverständnis bitten.

Wiederholungen bieten sich an: Die Kinder werden zunehmend sicherer und weiten ihren Radius aus. Der Stadt(teil)plan mit ihren Erkundungsgängen kann jeweils um neue Wege und Orte ergänzt werden.

Variationen:

- Die Kinder fotografieren selbst (siehe Erhebung „Autofotografie / reflexive Fotografie“).
- Die Erkundung hat (in Absprache mit den Kindern) ein bestimmtes Thema, z.B.: „Schulweg“, „Einkaufen“, „Plätze zum Spielen“, „Plätze zum Entdecken“, „nette Leute“, „geheime Orte“, „Was sich verändert hat“ o.Ä.
- Die Sozialraumerkundung wird mit der Methode „Kinder malen den Sozialraum“ kombiniert.

Literaturhinweise:

Deinet, Ulrich / Richard Krisch (2009): Stadtteilbegehung, in: sozialraum.de, Bd. 1, Nr. 1. <http://www.sozialraum.de/stadtteilbegehung.php> [abgerufen am 22.04.2023].

Graupner, Detlef / Edda Laux / Heike Prüße (2010): Von der Sozialraumerkundung bis zur Projektumsetzung: Kinder und Jugendliche partizipieren in Projekten „Hoch vom Sofa!“, in: sozialraum.de, Bd. 2, Nr. 2. <https://www.sozialraum.de/hoch-vom-sofa.php> [abgerufen am 22.04.2023].

Nentwig-Gesemann, Iris / Bastian Walther / Elena Bakels / Lisa-Marie Munk (2020): Sozialraumerkundung, in: *Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz Teil 2: Erhebung, Auswertung und Dokumentation von Kinderperspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmannstiftung.de/de/publikationen/publikation/did/achtung-kinderperspektiven-mit-kindern-kita-qualitaet-entwickeln-methodenschatz-i-und-ii>.

Der zuletzt genannte Weg wurde für die folgende Analyse gewählt: Einzelne Äußerungen und Vorschläge der Kinder für den ganz verrückten, schönen Tag wurden zusammengeführt und dann mit einem Oberthema versehen. Exemplarisch wird dies an zwei Oberthemen vorgestellt:

Oberthema: Ausflugsziele außerhalb und Aktivitäten innerhalb des Ganztags

- Geburtstag feiern mit ganzer Gruppe
- Im Hort übernachten für zwei Tage
- Tanzen im Tanzsaal
- Schminken
- Ausflug nach Wien
- Musiktheater
- Museum
- Zoo
- Party
- Schwimmbad
- Lollipark (Indoor-Spielplatz)
- Eislaufen gehen

Oberthema: Regeln etablieren und Regeln außer Kraft setzen

- Nicht Schimpfwörter sagen und nicht schlagen
- Nie wieder Hausaufgaben (haben/machen)
- Eine Gruppe, in der nur Mädchen sind und keine Buben
- Dass die Kinder alles machen, was die wollen
- Lieber drinnen bleiben; nicht in den Garten müssen, wenn wir nicht wollen

2. Schritt: Interpretieren, was sich in den Ideen und Wünschen der Kinder für den ganz verrückten schönen Tag dokumentiert

Die grundlegende Frage für diesen Interpretationsschritt ist: Welchen Aufschluss geben die konkreten Ideen, Vorschläge und Wünsche der Kinder über die dahinter liegenden, grundlegenden Orientierungen und Bedürfnisse? Was steht für sie an einem positiven, was in einem negativen Horizont? Wenn Kinder sich z.B. die Abschaffung der Hausaufgaben wünschen, dokumentiert sich darin, dass deren Erledigung im Ganzttag von ihnen nicht als eine entspannte, interessante und produktive Lernsituation erlebt wird. Hieran schließt sich dann unmittelbar die Frage an, wie die Hausaufgabenzeit so gestaltet werden könnte, dass sie in den positiven Horizont der Kinder rückt.

In Bezug auf das Thema **Ausflugsziele und Aktivitäten** wird deutlich, dass die Kinder daran orientiert sind, den sozialen Zusammenhalt in der Gruppe über gemeinsame Feste und Erlebnisse zu festigen. Sie wollen interessante, nicht alltägliche, unterhaltsame und aufregende Ausflüge und Aktivitäten unternehmen und auch erproben, wie es ist, den ansonsten in der Familie verbrachten Alltag im Hort miteinander zu teilen (zweimaliges Übernachten im Hort).

In Bezug auf **Regeln** dokumentiert sich in den Ideen und Wünschen der Kinder, dass sie sich mehr Selbst- und Mitbestimmung in Bezug auf Regeln wünschen, z.B. ob man drinbleiben oder hinausgehen möchte. Ihnen ist zudem wichtig, untereinander einen geregelten Umgang mit Schimpfwörtern und Beleidigungen zu finden. Hausaufgaben stehen im negativen Horizont und werden als lästig empfunden. Zudem zeigt sich die Relevanz, die die Mädchen-Jungen-Thematik aus Kindersicht hat und hier vor allem der Wunsch von Mädchen, auch einmal unter sich sein zu können.

Auswertungsbeispiel – Beobachten aus verschiedenen Perspektiven

1. Schritt: Notizen sichten und einen Überblick über die Beobachtungen verschaffen: Welche Passagen wurden von beiden beobachtet?

Analysiert werden Beobachtungen von Situationen (auf die man sich zuvor geeinigt hat), die sowohl von einer Fachkraft als auch von einem Kind beobachtet wurden. Ideal sind Sequenzen, die in sich geschlossen sind – die also einen Anfang und ein Ende haben. Beide haben sich unabhängig voneinander Notizen gemacht, im folgenden Beispiel zur „Teerunde“¹⁰.

Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll des Kindes:

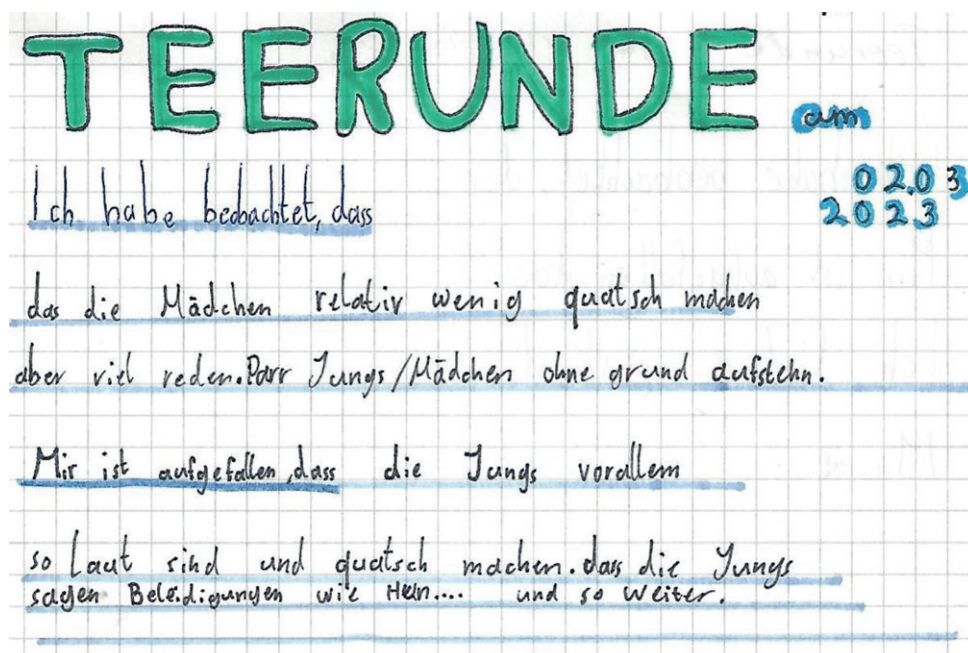


Abb. 3 – Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen

Entsprechender Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll der Fachkraft:

Im Raum ist es sehr unruhig. Pädagogische Fachkraft fordert zur Ruhe auf, bevor wir mit der Teerunde beginnen wollen. Von einigen Kindern kommt keine Reaktion. Pädagogische Fachkraft sammelt Schalen mit Keksen wieder ein, um sich Aufmerksamkeit zu verschaffen. Kinder werden nun endlich etwas ruhiger, sodass wir gemeinsam mit dem Tischspruch: „Wir wünschen uns eine gesegnete Mahlzeit“ beginnen können. Julian gebraucht Schimpfwörter: „Hurensohn“, etc., Leo läuft immerzu umher.

10 Dieses Beispiel wurde von einem Co-Forscher mit einem Kind in einer der beteiligten Einrichtungen erstellt und für die Darstellung vom Autorenteam leicht bearbeitet.

2. Schritt: Beobachtungen zusammentragen: Was haben beide – Kind und Erwachsene*r – beobachtet? Was nur einer von beiden? Was sind beschreibende Beobachtungen und was schon Interpretationen und Bewertungen? Können Beobachtungen ergänzt werden, die den Bewertungen zugrunde liegen?

Die Protokolle werden verglichen und es wird ein gemeinsames Beobachtungsprotokoll verfasst, in dem der Fokus auf dem BESCHREIBEN des Beobachteten liegt.

Wir haben beobachtet, dass:

- *es definitiv so laut war: Viele Kinder, besonders die Jungen, haben laut geredet, gelacht, durch den Raum gerufen und sich laut unterhalten. Die meisten haben nicht auf die Fachkraft gehört, als sie laut gesagt hat, dass es jetzt leise sein soll.*
- *sehr viele Kinder Quatsch gemacht haben: Sie sind z.B. hin- und hergelaufen oder haben den Platz gewechselt.*
- *es erst ruhiger wurde, als die Kekse von der Fachkraft eingesammelt wurden.*
- *drei Kinder sich nicht an Regeln gehalten haben: Sie haben schlimme Schimpfwörter und Beleidigungen gesagt.*
- *die Mädchen am Tisch saßen, sich leise unterhalten oder miteinander geflüstert haben.*

3. Schritt: Gemeinsames Interpretieren und Bewerten: Wie interpretieren wir gemeinsam die beobachtete Situation? Wie bewerten wir das?

Uns ist aufgefallen, dass:

- *es am Anfang besonders unruhig war, es dann ruhiger wurde und besonders die Mädchen sich ‚vernünftig‘ unterhalten und teils geflüstert haben*
- *die Situation sich entspannt hat und die Kinder sich auch ‚ordentlich‘ unterhalten konnten*
- *besonders die Jungen auffällig waren und störten und zwei von ihnen ekelhafte Sachen und Beleidigungen sagten*

Wir finden gut,

- *dass es die gemeinsame Zwischenmahlzeit gibt*
- *wenn man sich dabei in Ruhe unterhalten kann*

Uns gefällt nicht, dass:

- *die Jungen so frech waren*
- *sich nicht an bestehende Regeln gehalten wurde*
- *es so lange gedauert hat, bis alle am Tisch saßen*
- *die Fachkraft die Kekse weggenommen hat („Erpressung“)*

4. Schritt: Ideen für die Qualitätsentwicklung formulieren

Unsere Vorschläge für die weitere Gestaltung sind:

- *Gespräch zwischen Jungen und Mädchen über das Verhalten im Hort (da es schon einmal die Beschwerde von den Mädchen im Hort über das Verhalten der Jungen gab)*
- *einen besseren gemeinsamen Anfang finden: Wir wollen überlegen, woran es gelegen hat, dass die Situation so verlief. Evtl. können die Erwachsenen einigen Kindern früher Bescheid geben*
- *die Regeln für die Teerunde in der nächsten Kinderkonferenz besprechen; dort auch überlegen, wie die Fachkraft eingreifen könnte, ohne alle Kinder zu bestrafen/ erpressen*
- *erneute Beobachtung mit der Frage, was die Fachkraft beitragen kann, um die Situation zu verändern, da dies nicht im Fokus der Beobachtung des Kindes stand*

Auswertungsbeispiel – Interview zum Zeiterleben

1. Schritt: Notizen sichten und Überblick über das Interview verschaffen: Welche Abschnitte wurden besonders detailliert dargestellt bzw. im Interview ausführlich geschildert? Welche nicht?

Ein Kind hat – mit Unterstützung der Fachkraft – in einer Tabelle minutengenau zusammengetragen, was es an dem Tag vom Ankommen bis zum Abgeholt-Werden im Hort gemacht hat. Hier als Beispiel ein kurzer Ausschnitt:

Uhrzeit	Was habe ich gemacht?
Freispielzeit	
12:15 – 12:18	Anmeldung bei Frau G. im Spielzimmer → War sehr angenehm, ich kam gleich dran, kein Stress
12:18 – 12:25	Galgenmännchen spielen an der Tafel, während Frau G. auf die Kinder zur Anmeldung gewartet → War doof, da währenddessen zu viel Ablenkung stattgefunden hat (gleichzeitige Anmeldung der Kinder, zu viele und laute Kinder im Raum)
12:25 – 13:00	Dixit spielen im Spielzimmer mit drei Kindern und Frau G. → Hat sehr viel Spaß gemacht, bis darauf, dass wir mit den Männchen aus Versehen in die falsche Richtung gelaufen sind und dann nicht mehr klar war, wie weit jeder im Spiel ist → Sehr doof war, dass die Zeit nicht zum Fertigspielen gereicht hat
Mittagessen	
13:00–13:40	Habe mich mit den anderen Kindern an die Tische in der Cafeteria gesetzt. Normalerweise stehen die Teller und das Besteck schon am Platz bereit und wir werden dann aufgerufen, um uns Essen zu holen. Heute haben wir eine neue Methode ausprobiert, sodass Teller und Besteck schon direkt bei der Essensausgabe standen. → Hat mir so gefallen, da es mal etwas anderes war und die anderen während des Wartens nicht mit ihrem Besteck gespielt haben Normalerweise werden die Kinder von den Betreuer*innen nacheinander am Tisch aufgerufen, um sich Essen zu holen. Heute wurde es mal anders ausprobiert und die Betreuer*innen haben durcheinander die Kinder aufgerufen, um sich Essen zu holen. → Hat mir gefallen, dass wir etwas Neues ausprobiert haben → Andererseits nicht so gut, weil meine Freunde nicht zur gleichen Zeit wie ich Essen bekommen haben und wir so nicht gemeinsam essen konnten → Das Essen hat heute gar nicht geschmeckt (Semmelknödel mit Geschnetzeltem)

2. Schritt: Zusammenfassen, was gesagt wird: Was sagt das Kind? Welche Themen sind ihm wichtig?

Thema Ankommen: Das Kind thematisiert explizit das Ankommen: Es konnte sich schnell und ohne „Stress“ anmelden.

Thema Spielen: Es wurde mit der Fachkraft und mit anderen Kindern „Galgenmännchen“ und „Dixit“ gespielt. In beiden Spielen geht es darum, etwas zu raten, was sich jemand anderes ausgedacht hat.

Das gemeinsame Spielen macht Spaß; Ablenkung und Fehler beim Spielen nicht. Wenn die Zeit nicht reicht, um „fertig“ zu spielen, ist das „sehr doof“.

Thema Mittagessen: Üblicherweise setzen sich die Kinder an Tische, auf denen Teller und Besteck bereitstehen und werden dann von den Betreuer*innen aufgerufen, um sich Essen zu holen. Am beschriebenen Tag lief es jedoch etwas anders: Die Kinder haben sich zwar wie immer an die Tische gesetzt, Besteck und Teller befanden sich jedoch bei der Essensausgabe, sodass niemand während des Wartens mit dem Besteck spielen konnte. Die Kinder wurden von den Betreuer*innen zudem „durcheinander“ aufgerufen. Etwas Neues auszuprobieren, war gut, aber so konnte nicht zur gleichen Zeit mit den Freund*innen gegessen werden, zudem schmeckte das Essen an diesem Tag gar nicht.

3. Schritt: Interpretieren, WIE die Kinder die Zeit erlebt haben. Was dokumentiert sich darin?

- Wenn erwartet wird, dass man sich beim Ankommen im Ganztage anmeldet, möchte man nicht warten müssen. Die Perspektive des Kindes erinnert an die Anmeldung in einem guten Hotel: Im positiven Horizont steht ein entspannter, unkomplizierter und kurzer, also ‚kundenorientierter‘, Anmeldeprozess bei einer Fachkraft, die sich einem zuwendet.
- Vergleicht man das Mittagessen und das Ankommen, wird deutlich, dass die Kinder in beiden Fällen von einem vorgegebenen Ablauf abhängig sind und auf die Fachkräfte warten müssen.
- Das Kind scheint schon die Umpositionierung des Geschirrs und das unsystematische Aufrufen als willkommene Abwechslung zu erleben (etwas „Neues“ als positiver „Gegenhorizont“).
- Im positiven Horizont steht,
 - wenn die Fachkraft Zeit hat, mit den Kindern zu spielen;
 - wenn Abläufe prinzipiell veränderbar sind und mögliche Verbesserungen ausprobiert werden;
 - wenn das Mittagessen genossen werden kann, weil es gut schmeckt;
 - wenn das Essen selbst eine gemeinschaftliche, gesellige Praxis ist, die zusammen mit den Freund*innen erlebt wird.
- Im negativen Horizont steht hingegen ein Zeitmanagement, das es weder den Kindern noch den Erwachsenen erlaubt, sich auf Tätigkeiten zu konzentrieren und das die sozialen Beziehungen der Kinder nicht achtet. Bemängelt wird:

- ein Spiel abbrechen zu müssen, bevor es beendet ist;
- während der Anmeldung warten zu müssen und daher „Stress“ zu haben;
- auf die Fachkraft warten zu müssen, die gleichzeitig Anmeldungen entgegennimmt, während sie mit den Kindern spielt;
- wenn es in bestimmten Zeitphasen zu laut ist, weil zu viele verschiedene Dinge in einem Raum stattfinden (hier: Sich-Anmelden und Spielen) oder einige Kinder Wartephasen überbrücken (hier: mit Besteck spielen, das zur Verfügung steht, während man auf das Essen wartet);
- beim Essen willkürlich erscheinenden Entscheidungen der Erwachsenen unterworfen zu sein: Nicht bestimmen zu können, wann und mit wem man gemeinsam isst, verhindert, das Mittagessen als soziale, kommunikative Situation zu erleben, die man mit Freund*innen teilt.

Auswertungsbeispiel – Kinder malen ihren Ganzttag

1. Schritt: Material sichten und ordnen; Zeichnungen für die weitere Interpretation auswählen

Eine Kindergruppe hat 14 Bilder gemalt, davon 11 vom Außengelände, eins von der Turnhalle und zwei abstrakte. Es fällt auf, dass ein Fokus auf Spielgeräte und Bewegungsmöglichkeiten im Außenbereich gelegt wurde. Nachfolgend wird exemplarisch eine Zeichnung des Außengeländes interpretiert, welche eine Vielzahl von Motiven einschließt, die auch in den anderen Bildern auftauchen.



Abb. 4 - Kinderzeichnung vom Außengelände¹¹

Den Mittelpunkt des Bildes bildet ein Fußball, der sich wiederum in der Mitte des „Amphitheaters“ befindet. Um das Theater herum ordnen sich die weiteren Bestandteile des Bildes: Rechts unten befinden sich ein Kletterbaum und ein Klettergerüst, darüber eine Schaukel und der „Römerturm“. Im oberen Bereich des Bildes sind mehrere Bäume zu sehen. An einem ist ein Gerüst angebracht, das ebenfalls zum Klettern geeignet ist. Zwischen den Bäumen ist ein Trampolin zu erkennen. Links oben befindet sich der Garten, mit dem sogenannten „Hexenhaus“ darunter. Links unten befinden sich ein kleinerer Garten sowie ein kleines „selbstgebautes Haus“. Der linke Bildrand zeigt den Grenzzaun des Grundstücks; oben rechts ist eine Sonne erkennbar. Außerdem sind im Bild verteilt verschiedene Figuren derselben Farbe gezeichnet. Im Interview berichtet Anja, dass sie sich dabei immer selbst bei verschiedenen Aktivitäten dargestellt hat. Nur bei der selbstge-

11 Material aus der Kinderperspektivenstudie Ganzttag (Walther, Nentwig-Gesemann & Fried, 2021, S. 132f.)

bauten Hütte sei sie sehr selten und möge auch kein Fußballspielen. Die bunten Figuren stellen Freund*innen von Anja dar, was durch den Titel, den sie dem Bild gibt: „Das bin ich und meine Freunde“, unterstrichen wird.

3. Schritt: Analysieren, WIE das Bild gemalt wurde.

Perspektivität: Welche Perspektive nimmt das Kind ein?

Kadrierung: Welcher Bildausschnitt wurde gewählt?

Das Bild ist in einer Kombination aus Vogel- und Frontalperspektive gezeichnet. Das zeichnende Kind gibt zum einen – ähnlich wie bei einer Landkarte – einen Überblick über die Vielzahl an Orten und Aktionsmöglichkeiten. Zum anderen ermöglichen die in Frontalperspektive gezeichneten Elemente (z.B. Kletterbaum, Römerturm, Bäume) eine detailliertere Darstellung der vertikalen und horizontalen Bewegungs- und Klettermöglichkeiten. Der Zaun am linken Bildrand markiert den Übergang zum Raum außerhalb des Ganztagsgeländes, dem aber im Bild keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Sonne in der rechten, oberen Ecke gehört zur Welt des Ganztagsgeländes, Erde und Himmel gehen ‚grenzenlos‘ ineinander über, der Raum ist vollständig ausgefüllt, wirkt einladend, vielfältig und lebendig.

Szenische Choreografie: Wie verhalten sich Figuren/Personen und Dinge zueinander?

In der Bandbreite an Körperstellungen, in der die Figuren gezeichnet sind, dokumentiert sich ebenfalls die Vielzahl an Bewegungsmöglichkeiten, die in diesem Garten verortet werden: Eine Figur scheint am Römerturm zu klettern, während eine andere in jubelnder Pose oben steht; eine scheint auf einer Schaukel zu schaukeln, während eine andere am Klettergerüst hangelt oder balanciert. Auffallend ist zudem, dass die Figuren Geräten und Gebäuden gegenüberstehen, die sehr viel größer sind als sie selbst; die jubelnden Gesten der Figuren auf Römerturm, Podest mit Treppe und Trampolin können daher auch als Freude oder Stolz gelesen werden, eine echte Herausforderung gemeistert zu haben.

Planimetrie: Wie ist das Bild strukturiert? Welche ‚innere Logik‘ / Gesamtkomposition lässt sich erkennen?

Die eingezeichnete, halbkreisförmige schwarze Linie verdeutlicht die Planimetrie des Bildes: So wird der konzentrische Charakter des Bildes deutlich, der visualisiert, dass vom Zentrum des Bildes – der lilafarbenen Figur und dem Fußball – alle Orte/Gebilde auf der schwarzen Linie gleich weit entfernt sind und damit hierarchisch auf einer Ebene stehen. Die sich nach außen vergrößernden ‚Ringe‘ symbolisieren zudem eine Erweiterung der Bewegungs- und Aktivitätsmöglichkeiten, die sich an den ‚Rändern‘ des Geländes ergeben und mit Naturelementen verbunden sind. Rund um das Amphitheater sind überwiegend Elemente angeordnet, die zu Bewegungsaktivitäten einladen: Am Kletterbaum, am Klettergerüst, an der Schaukel, auf dem Römerturm, an der Treppe zum Baum, auf dem Trampolin, im Garten, in der sog. „Hexenhütte“ und an der selbstgebauten Hütte können eine ganze Reihe unterschiedlicher Bewegungen, wie Hangeln, Balancieren, Klettern, Schaukeln, Hinaus- und Hinuntersteigen oder Springen erprobt werden.

Der im Amphitheater befindliche Mittelpunkt scheint bedeutend zu sein, weil er einen idealen Orientierungs- und Ausgangspunkt für eine große Vielfalt möglicher Aktivitäten im Umkreis darstellt. Auch wenn Anja Fußballspielen „nicht mag“, wie sie im Interview sagt, zeichnet sie sich hier mit einem übergroßen Fußball – so als wolle sie unterstreichen, dass dieser Platz für alle Kinder ein Ort des gemeinsamen, kollektiven Spielens ist.

Die weißen Freiflächen im und um das Amphitheater in der Mitte betonen die Zentralität dieses Mittelpunktes noch. In der das gesamte Blatt ausfüllenden Anordnung der verschiedenen Naturelemente bzw. Bauwerke und Spielgeräte um diese Mitte entsteht ein halbrundes Ensemble, das einerseits eingerahmt und geschützt wirkt, sich andererseits in den Raum öffnet: Nach oben Richtung Himmel bzw. hinter den Bäumen, nach rechts und nach unten, zu den Betrachtenden hin, öffnet sich die Komposition und wirkt damit zugänglich und einladend.



Abb. 5 - Planimetrie der Kinderzeichnung

4. Schritt: Zusammenfassend interpretieren, was sich in dem Bild über die Themen, Perspektiven und Relevanzen des Kindes dokumentiert

In der Kinderzeichnung dokumentiert sich, dass es im positiven Horizont von Anja steht, im Außenbereich des Ganztags eine große Auswahl an Bewegungsorten und -möglichkeiten zu haben. Hier können verschiedene Standorte eingenommen und unterschiedliche Spiele und Bewegungsarten erprobt werden. Allein oder mit anderen Kindern können hier Beziehungen untereinander, zu verschiedenen Spielgeräten und Elementen der Natur hergestellt werden. Der Garten ist zudem ein Ort, an dem echte Herausforderungen bewältigt werden können. Das Ganztagsgelände wird von ihr als ein einladender, vielfältiger und lebendiger Ort gemalt, der einerseits nach außen abgegrenzt ist (Zaun) und ein schützendes ‚Innen‘ darstellt, andererseits aber ein naturnaher Raum mit ‚unbegrenzten‘ Möglichkeiten zu sein scheint, der die Kinder nicht vom ‚Außen‘, also dem Raum um den Ganztag herum, trennt.

Auswertungsbeispiel – Autofotografie / reflexive Fotografie

1. Schritt: Material sichten und ordnen; Fotos für die weitere Interpretation auswählen

Ein Kind hat 29 Fotos gemacht, davon 21 im Außengelände und 8 in den Innenräumen. Es fällt auf, dass der Fokus u.a. auf Spielgeräten und Bewegungsmöglichkeiten im Außenbereich liegt. Nachfolgend wird im Sinne der Autofotografie exemplarisch das Bild des Klettergerüsts interpretiert, welches in drei Fotos fokussiert wird und typisch für die Bewegungsmöglichkeiten ist, die draußen zur Verfügung stehen.



Abb. 6 - Fotografie „Turm“

2. Schritt: Beschreiben, WAS auf dem Foto zu sehen ist

Im Vordergrund des Fotos ist ein Holzgerüst zu sehen, das auf einer Sandfläche steht. Von den Eckpunkten der 1 m² großen Grundfläche ragen ca. 2,5 m Holzstreben nach oben, die ein mit Moos bewachsenes, geschiefertes Dach tragen. Das Gerüst besteht aus drei Ebenen: Die untere Ebene des Sandbodens ist zur rechten Seite hin bis zu einer Höhe von ca. 50 cm durch eine Holzwand geschützt. Im hinteren Teil ist zweitens auf einer Höhe von ca. 55 cm eine Holzplattform angebracht, die wiederum von zwei Seiten durch ein Holzgitter geschützt ist und zu der eine mit Geländer versehene Treppe führt. Drittens wurde auf einer Höhe von ca. 1,20 m ein Holzboden eingezogen. Zu dieser Ebene führt von rechts eine geschwungene, aus eng gegliederten Bohlen bestehende Hängebrücke, die durch je zwei stabile, gerade verlaufende Streben aus Holz an der Seite gesichert ist. Diese obere Ebene ist nach vorne und nach rechts durch ein senkrechtes Holzgitter geschützt, nach hinten ist eine Querstrebe auf ca. 50 cm Höhe eingebaut.

Im Hintergrund ist ein weißes Gebäude zu sehen, das aus zwei Etagen besteht. Es sind mit weißen Sternen und grünen Bäumen verzierte Fenster erkennbar. Eine Treppe mit Stahlgitter als Geländer führt zu einer Tür auf der oberen Ebene. Parallel zur Treppe verläuft eine mehrfach leicht gewellte, grüne Rutsche. Zwischen Holzgerüst und Haus befindet sich ein kleiner Abhang mit gepflastertem Weg und einer Hecken- bzw. Mülltonnenreihe. Das Bild

wird eingerahmt von Naturelementen: Ein Baum ragt von links oben, ein Busch von rechts in das Bild hinein, zudem ist hinter dem Gebäude ein Nadelbaum zu erkennen.

3. Schritt: Analysieren, WIE das Bild fotografiert wurde

Perspektivität: Welche Perspektive nimmt das Kind ein?

Kadrierung: Welcher Bildausschnitt wurde gewählt?

Das Kind wählt die Frontalperspektive auf das Klettergerüst und das Haus, sodass die Augenhöhe der oberen Ebene des Klettergerüsts entspricht. Die Perspektive ist so gewählt, dass die Rutsche im Hintergrund am Gerüst zu enden scheint. Zudem wird das Klettergerüst so vor dem Gebäude abgebildet, dass sich sowohl die Höhe als auch die Unterteilung in Ebenen etwa entspricht.

Szenische Choreografie: Wie verhalten sich Figuren/Personen und Dinge zueinander?

(Entfällt – Hier sind keine Personen zu sehen.)

Planimetrie: Wie ist das Bild strukturiert? Welche ‚innere Logik‘ / Gesamtkomposition lässt sich erkennen?

Die obere Plattform des Gerüsts bildet den Fokus- und Zielpunkt. So steigen verschiedene Linien zu diesem Punkt unterschiedlich stark an. Die Vielfalt der Linien und Wege des Klettergerüsts eröffnen Anreize und unterschiedliche Bewegungsherausforderungen: Es kann gewählt werden, wie man dort hinauf- und wieder hinuntergelangt. Im Kontrast dazu wirkt das Haus im Hintergrund auf der rechten Bildseite rechtwinklig-gitterförmig strukturiert. Die Aufgliederung der Ebenen spiegelt sich im Holzgerüst wider, sodass es mit dem Haus zu verschmelzen scheint. Über das Holzgerüst kann sich das Kind auf Augenhöhe mit dem oberen Stockwerk des Gebäudes begeben, dessen Rutsche es wiederum mit dem Garten und dem Holzgerüst verbindet.



Abb. 7 - Planimetrie der Fotografie „Turm“

4. Schritt: Zusammenfassend interpretieren, was sich in dem Foto über die Themen, Perspektiven und Relevanzen des Kindes dokumentiert (Fokus der Auswertung im Sinne der Autofotografie)

In der Art und Weise, wie das Kind hier das Gebäude des Ganztags und das Holzgerüst in dessen Außenbereich ins Bild setzt, dokumentiert sich, dass es beides als zusammengehörig wahrnimmt. Das Gebäude wirkt zwar ‚undurchsichtig‘ und verschlossen, ist aber durch eine Rutsche mit dem Gartenbereich verbunden. Das Holzgerüst wirkt einerseits ‚durchsichtig‘ bzw. durchlässig, andererseits bietet es auch schützende Ecken. Es kann auf verschiedenen Wegen betreten und verlassen werden – ebenso wie das Haus mit Treppe und Rutsche. Das Kind hat ein Foto von seinem Ganztags gemacht, in dem sich verschiedene Möglichkeiten des Drinnen- und Draußen-Seins, des Gesehen- und nicht Gesehen-Werdens, der verschiedenen Arten und Weisen ein Gebäude zu betreten und zu verlassen sowie der geraden und geschwungenen Linien zu einem Ganzen miteinander verbinden.

5. Schritt: Vergleich mit dem begleitenden Gespräch im Sinne der reflexiven Fotografie

Zu zwei Fotos, auf denen das Klettergerüst zu sehen ist, entspinnt sich folgender Dialog:

Ina: Und das ist so ein Turm, da spielen wir immer gerne, die Prinzessin ist eingefangen und die Räuber wollen sie fangen und dann haut die Prinzessin hinten ab und und da schlüpft sie durch das Loch.

Y: Und das macht so viel Spaß?

((Das Kind antwortet nicht hörbar. Das nächste Bild wird angezeigt – es ist ebenfalls das Klettergerüst zu sehen, etwas stärker herangezoomt.))

Y: Da ist nochmal der Turm gewesen. Der obere Teil nur, hat das einen Grund?

Ina: Weil, das ist halt das Oberzimmer und da gibt's nur zwei Ausgänge. Und da der Eingang.

Tom: Aber bei der Treppe bin ich schonmal runtergefallen, das hat so doll weh getan.

Ida: Da gibt's noch die Treppe, da kann man runter gehen und nen Spalt, da kann man durchschlüpfen.

In dem Gespräch dokumentiert sich, dass die Kinder im Spielen gern in Fantasierollen schlüpfen, die das ‚Gute‘ und das ‚Böse‘ symbolisieren: die schöne, artige Prinzessin und die gemeinen, mächtigen Fänger*innen bzw. Räuber*innen. Die Erfahrung, gefangen zu sein, im Mittelpunkt des Interesses zu stehen bzw. sich gerade noch zu retten und/oder jemand anderen zu fangen, einzusperren, sich nicht an Regeln zu halten, ist reizvoll. In dem geschilderten Spiel siegt das Gute bzw. die Schwächere durch List über das Böse. Das Holzgerüst im Garten eignet sich offenbar sehr gut für diese Art des bewegungsintensiven Rollenspiels. Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch die Bezeichnung des Klettergerüsts als „Turm“: Es handelt sich um ein vertikal in die Höhe ragendes Gebäude, das Exklusivität und Übersicht verspricht. Das „Oberzimmer“ des Turmes steht durch die Höhe und die Beschreibung, dass die „Prinzessin“ dort gefangen wird, sowohl für Macht als auch für das Eingeschlossen-Sein. Spannend wird der Turm dadurch, dass nicht nur eine Treppe hinaufführt, sondern verschiedene Zugangswege: Die Kinder erwähnen ein „Loch“, „zwei Ausgänge“, einen „Eingang“, eine „Treppe“ und einen „Spalt [zum] Durchschlüpfen“. Exklusivität und Abgeschirmtheit des Ortes werden damit jederzeit

bedroht, was auch den Reiz des Ortes auszumachen scheint. Wie bei jedem Turm ist mit der Höhe auch das Risiko verbunden, abzustürzen: Wenn man herunterfallen und sich weh tun kann, wie die Kinder erläutern, wird zugleich deutlich, dass es eine reizvolle Herausforderung darstellt, sich auf dem Gerüst schnell und spektakulär zu bewegen.

Im Schatten des Ganztagsgebäudes bietet das Holzgerüst bzw. der „Turm“ den Kindern hier also nicht nur die Möglichkeit, sich spielend auf die Peer-Beziehungen zu fokussieren (und damit zeitweilig aus der Rolle des Schul-/Ganztagskindes herauszuschlüpfen), sondern bewegungs- und spannungsintensiven Rollenspielen nachzugehen und alles sein zu können, was man möchte: auch eine Prinzessin oder ein Räuber. Der „Turm“ ist ein Ort, an dem existenzielle Fragen von den Kindern bearbeitet werden: Geschlechterbeziehungen, Macht, Mutig-Sein und die Gefahr, sich zu verletzen.

Auswertungsbeispiel – Ganztagsführung/Sozialraumerkundung

1. Schritt: Material sichten und ordnen; Fotos für die weitere Interpretation auswählen

Drei Mädchen aus einem Waldhort zeigen ihre Lieblingsorte. Zur Auswertung werden möglichst solche Gesprächspassagen (sowie illustrierende Fotos) ausgewählt, in denen die Kinder selbstläufig, involviert und interaktiv von konkreten Erlebnissen erzählen. In der folgenden Passage erinnern sich die Kinder beispielsweise nach einer Weile an einen toten Maulwurf, den sie gefunden haben.

Int.: Ok (1) und könnt ihr euch vielleicht so noch mal an nen besonders schönen Tag erinnern, den ihr mal im Wald erlebt habt?

[...]

Lena: Und da war auch noch ein kleiner trauriger, das war grad nicht so toll, da ham wir einen Maulwurf gefunden, der tot war? Und den ham wir dann irgendwo dahinten beerdigt, mit einem kleinen Kreuz. Aber das steht nicht mehr.

Tine: Und irgendwann haben die Helen und die Lara am Sonnenplatz mal 'nen toten Vogel gesehen? Also am Matschloch, und der hieß dann Matschi ((lacht)) Und den hamse dann halt am Sonnenplatz beerdigt.

Lena: Ja.

Int.: Wisst ihr noch, wie ihr das gemacht habt mit der Beerdigung?

Tine: Ja:a

Lena: Also wir ham den auf ein so ein Stück Holz transportiert, also ner Rinde. Dann ham wir ihn hier drauf geschoben. Und dann sind wir halt dahin gegang.

Tine: Und ham den Loch gemacht? Im Baum.

Lena: Ja also da ham wir ein Loch gemacht; in so 'ner Baumhöhle?

Tine: Also in sowas.

Lena: Schau von sowas ham wir ...

Int.: Von so'm Baumstamm.

Lena: Ja, wir ham hier ein Loch gegraben und ihn da rein gemacht.

Tine: Und davor ham und dann ham wir noch so kleine Äste vorgebaut.

Maja: Ja und wir ham des ...

Lena: Ja und dann ham wir noch so'n ...

Maja: ... Kreuz hingetan.

Lena: ... M für Matschi reingeritzt in *den Baum-(.) Stamm* ...



Abb. 8 – ungefähre Stelle, an der der Maulwurf begraben wurde



Abb. 9 – „Baumhöhle“ als Grab zwischen Wurzeln des Baumstumpfs



Abb. 10 – Rinde als Bahre

2. Schritt: Zusammenfassen, WAS gesagt wird

Um was geht es? Welche Themen werden angesprochen? Wie kann das Gesagte paraphrasierend zusammengefasst werden?

Thema: Die Kinder haben tote Tiere im Wald gefunden und begraben

Die Kinder haben an einem „traurigen“ Tag einen toten Maulwurf gefunden. Sie haben ihn beerdigt und ein kleines Kreuz aufgestellt. Am „Matschloch“ haben sie einmal einen toten Vogel gefunden, der dann „Matschi“ hieß und am „Sonnenplatz“ beerdigt wurde (Anm.: Matschloch und Sonnenplatz sind Orte im Wald, die von der Gruppe oft als Ziel für den Nachmittag ausgewählt werden). Für die Beerdigung haben sie den Vogel auf eine Rinde geschoben und sind zu einer Baumhöhle gegangen. Dort haben sie ein Loch gegraben und den Vogel hineingelegt. Schließlich haben sie noch kleine Äste „vorgebaut“, ein Kreuz aufgestellt und „M“ für Matschi in einen „Baumstamm“ geritzt.

3. Schritt: Interpretieren, WIE die Kinder sich mit der Thematik befassen und was sich darin über ihre Themen, Perspektiven und Relevanzen dokumentiert

Wenn die Kinder mit einem „traurigen“ Erlebnis auf die Frage im Interview nach einem „besonders schönen“ Tag antworten, dokumentiert sich darin, dass ihnen solche Tage zum einen ebenso wichtig sind und sie sie möglicherweise sogar auch als ‚schön‘ – im Sinne von eindrücklich, emotional bedeutsam und ‚existenziell‘ – empfunden haben. So schließen Tine und Lena beide mit unterschiedlichen Erlebnissen an, in denen Kinder tote Tiere im Wald gefunden und sie beerdigt haben. Offenbar handelt es sich dabei um besonders nahe gehende Erfahrungen, in der die Kinder mit dem existenziellen Thema „Tod“ konfrontiert werden und sich dazu aufgefordert fühlen, einen eigenen Umgang damit zu finden. Es wird deutlich, dass die Konfrontation mit Leben und Tod, Wachsen und (Ab-)Sterben zum Wald dazugehört und den Kindern hier zugetraut wird, sich mit den toten Tieren auseinanderzusetzen, mit ihnen zu hantieren und sie zu beerdigen.

Indem das Ritual der Beerdigung hier handlungspraktisch vollzogen wird, erfahren die Kinder, dass es auch in schmerzhaften Situationen Handlungsorientierungen und Sicherheit gibt: So erzählen die Mädchen, dass sie eine ‚schöne‘ Stelle gesucht und ein Grab hergerichtet haben. Sie haben das Tier in das Grab gelegt, den Ort verschlossen und ihn mit einem Symbol markiert. Auf diese Weise greifen sie sowohl kulturtypische (christliche) Traditionen der Erdbestattung oder des Grabkreuzes auf und passen sie gleichsam an die Gegebenheiten im Wald an (Rinde als Bahre, Grab an einem Baum, Ritzen des Buchstaben in den Baumstamm). Letztlich entwickeln die Kinder damit eine Beerdigungskultur, die zu ihnen und dem Waldhort passt. Dass es dabei auch liebevoll-heiter zugeht, macht der Name „Matschi“ deutlich, der von den Kindern vergeben wird: Der Vogel wird damit zu einem ihrer Gefährten im Wald erklärt; er ist nicht länger ein namenloser Vogel unter vielen, sondern einer, zu dem sie eine persönliche Beziehung haben (wenn auch erst nach dessen Tod).

5.4 Gesprächsführung im Kinderperspektivenansatz

Viele der im *Methodenkoffer* (Kapitel 5) dieser Handreichung vorgestellten partizipativen Methoden des Forschens mit Kindern beruhen auf oder integrieren Gespräche zwischen Forscher*innen bzw. forschenden Praktiker*innen und Kindern. Das übergeordnete Anliegen des Kinderperspektivenansatzes ist es, Kindern mit einer offenen, neugierigen, forschenden Haltung zu begegnen, um mehr über ihre Themen, Perspektiven und Relevanzen zu erfahren. Um dieses Ziel erreichen zu können, ist eine gut reflektierte Gesprächsführung vonnöten. Vor allem pädagogische Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, keine didaktischen, (be)lehrenden oder erzieherischen Gesprächsführungspraktiken aufzurufen, die in verschiedenen Situationen des pädagogischen Alltags durchaus üblich und passend sind, sondern sich in Gesprächsführungstechniken zu üben, die sich im Rahmen des Forschens mit Kindern bewährt haben. Hier steht das bessere Verstehen-Wollen der Kinder im Vordergrund!

Die folgenden allgemeinen Hinweise zur Gesprächsführung mit Kindern sollen Sie bei allen Erhebungen mit den Methoden aus dem *Methodenkoffer* unterstützen. Darüber hinaus sind sie sicher auch für die Etablierung einer dialogischen Gesprächskultur hilfreich, in der Kinder und Erwachsene einander gerne etwas erzählen und sich gut zuhören, in der vertiefend nachgefragt, diskutiert und gemeinsam nachgedacht wird. In einem ‚guten‘ Gespräch, in dem Themen über einen längeren Zeitraum bearbeitet, Ideen entwickelt und ausgetauscht werden, in dem die Gesprächspartner*innen von einem geteilten Interesse ‚gefesselt‘ und neugierig auf die Erfahrungen und Sichtweisen der*des anderen sind, ist die Sprache ein ‚Werkzeug‘, sich verständlich zu machen, einander zu verstehen und zu verständigen. Gelingt ein solches Gespräch – bei Tisch, im Stuhlkreis, während einer Erhebung mit den Methoden aus dem *Methodenkoffer* oder ‚nebenbei‘ im Alltag – dann bereichert und festigt das die Beziehungen zwischen allen Beteiligten.

Gesprächsförderliche Grundprinzipien:

- Kinder als Expert*innen ihrer Lebenswelten anerkennen, die das Recht auf eine eigene (andere) Sicht und freie Meinungsäußerung haben (die Sicht der Erwachsenen ist nicht per se wichtiger und richtiger!)
- Möglichst offene Fragen stellen, die Kindern ermöglichen, in einem Gespräch nicht nur auf das zu reagieren, was Erwachsene sagen, meinen zu wissen und relevant finden, sondern selbst Themen einzubringen und das, was ihnen daran wichtig ist, zur Sprache zu bringen.
- Kindern wirklich gut zuhören, sich selbst Zeit nehmen und ihnen Zeit lassen, ihre Gedanken zu formulieren. Wenn man immerzu unterbrochen wird, ist es schwer, die richtigen Worte zu finden.
- Das Recht von Kindern auf Gehör achten! (Forschungs-)Gespräche mit Kindern nicht durch Sprachkorrekturen und korrekatives Feedback stören; ein offener, freier Gedanken- und Gesprächsfluss kann sich nur entfalten, wenn im Zentrum das Thema stehen kann, über das gesprochen wird.

Erzählgenerierende Fragen, die konkrete Erfahrungen und Erlebnisse in Erinnerung rufen, inspirieren ein Eintauchen in erlebte Situationen und damit ausführliche Erzählungen und detaillierte Beschreibungen. Ein lebendiges, engagiertes und lebhaftes Austauschen von Erfahrungen, Sichtweisen und Argumenten kann sich am besten in einer gemütlichen, entspannten Atmosphäre entfalten, in der Kinder nicht den Eindruck haben, dass sie sich beeilen müssen, abgefragt werden oder ‚richtige‘ Antworten geben müssen. Manchmal

reicht die Verbalsprache nicht aus, um sich verständlich zu machen: Kinder sollten die Möglichkeit haben, etwas zu zeigen, vorzuspielen, zu malen, zu fotografieren, was für sie von Bedeutung ist. Der Methodenkoffer bietet eine Reihe von nicht-verbalen Methoden an.

Die folgende Systematisierung von Möglichkeiten, Fragen zu stellen, macht das große Repertoire deutlich, das uns zur Verfügung steht, wenn wir Kinder zum Erzählen, Beschreiben, Reflektieren und Argumentieren anregen wollen.

Erzählgenerierendes Fragen

Erzählgenerierende Fragen beziehen sich auf Erfahrungen und Erlebnisse, an die Kinder sich erinnern. Erzählgenerierende Nachfragen regen dazu an, konkrete Situationen, Ereignisse und Erlebnisse genauer, detaillierter zu erzählen, eine Geschichte ‚auszuschmücken‘.

Beispiele:

- Wenn ihr euch an die letzten Ausflüge erinnert – könnt ihr mir da von einem besonders schönen Erlebnis erzählen?
- Letzte Woche haben wir doch die Kinderkonferenz gehabt – mögt ihr mir noch einmal genau erzählen, wie das abgelaufen ist, wie wir angefangen haben und wo wir dann am Ende angelangt sind?
- Mich würde interessieren, ob ihr schon einmal etwas Besonderes mit einem (Haus-) Tier (oder: draußen in der Natur; mit euren Großeltern etc.) erlebt habt – erzählt doch mal!
- Wie war das genau, als ihr euch heute gestritten habt – wie fing das an mit dem Streit und wie ging es dann weiter?

In Erzählungen fließen immer wieder auch Fantasien, Einfälle und Erfindungen der Kinder ein – geben Sie diesen Raum! Es geht nicht um ‚wahre‘ Geschichten, sondern darum, herauszufinden, was die Kinder beschäftigt und bewegt!

Beschreibungsgenerierendes Fragen

Beschreibungsgenerierende Fragen regen dazu an, ausführlich von Situationen oder Abläufen zu berichten, die Kinder regelmäßig erleben.

Beispiele:

- Könnt ihr mir beschreiben, wie das Mittagessen (oder: die Hausaufgabenzeit) im Ganzttag abläuft?
- Wie ist das jeden Morgen bei euch zu Hause, bevor ihr in die Schule / den Ganzttag / den Hort kommt, was passiert da so?
- Könnt ihr mir einen typischen Schultag beschreiben?

Beschreibungen können eine gute Grundlage sein, um daran anknüpfend erzählgenerierende Fragen zu stellen!

Beispiele:

- Ihr habt jetzt beschrieben, wie das Mittagessen jeden Tag so abläuft. Fällt euch eine Situation ein, in der das Essen anders war als sonst, in der etwas Besonderes passiert ist? Erzählt doch mal!
- Denkt doch vielleicht mal an das Mittagessen heute oder gestern und erzählt mir, an was ihr euch erinnert.
- Ihr habt ja beschrieben, welche Regeln beim Essen gelten. Gelten manchmal diese Regeln auch nicht? Fällt euch dazu eine bestimmte Situation ein, von der ihr mir erzählen könnt?

Reflexionsgenerierendes Fragen

Reflexionsgenerierende Fragen regen zum Nachdenken, Argumentieren, Reflektieren, Begründen und Bewerten an.

Beispiele:

- Fragen nach Bewertungen: Was gefällt dir/euch am Computerraum und was nicht?
- Fragen nach Begründungen/Reflexionen: Warum ist es wichtig, dass man sein eigenes Fach hat, in dem man seine persönlichen Dinge aufbewahren kann?
- Fragen nach Wünschen: Wenn ihr den Garten neugestalten könntet, was würdet ihr euch wünschen? Wie sollte eine pädagogische Fachkraft sein, die wir in unserem Ganztage neu einstellen? Was sollte die Person können?
- Fragen nach Zukunftsvorstellungen: Was denkt ihr, was in der weiterführenden Schule anders sein wird als in der Grundschule? Was wird dir fehlen, wenn du nicht mehr hier in der Grundschule / im Ganztage sein wirst?
- Fragen nach Sachinformationen, Fakten oder Regeln: Wen müsst ihr fragen, wenn ihr in den Kreativraum gehen wollt? Welche Regeln gibt es dort?
- Fragen nach Gefühlen/Gefühlslagen: Auf wen freut ihr euch besonders, wenn nach den Ferien wieder die Schule losgeht? Erinnert ihr euch daran, dass ihr mal richtig traurig gewesen seid hier im Ganztage? Erzähl doch mal, wie das war.

Wenn Gefühle benannt oder beschrieben werden, kann man sehr gut erzählgenerierend nachfragen, um noch besser zu verstehen, in welcher Situation sich ein Gefühl entwickelt hat.

Beispiele:

- Ihr habt gesagt, dass ihr bei der Hortübernachtung ganz fröhlich/lustig wart – könnt ihr euch noch erinnern, was ihr gemacht habt, was euch so fröhlich gemacht hat? Erzählt doch mal!
- Ihr mögt also nicht, wenn die Erwachsenen schimpfen – fällt euch eine Situation ein, als euch jemand ausgeschimpft hat? Was war da los? Erzählt doch mal!

Ungeeignete Fragen

Folgende Fragen bzw. Fragetypen sind nicht geeignet, um etwas über die Erfahrungen und Perspektiven der Kinder zu erfahren:

- Ja-Nein-Fragen: Gefällt dir der Garten hier im Ganztage? Findest du die Lehrerin nett?
- Fragen, die mit einem Wort zu beantworten sind: Was ist euer Lieblingsraum? Aber: Hier kann gut eine weiterführende Frage der oben genannten Typen angeschlossen werden: Habt ihr im Garten schon mal etwas Tolles erlebt/gemacht? Erzähl doch mal! (= erzählgenerierend) Kannst du mir beschreiben, was ihr im Bewegungsraum immer so macht? (= beschreibungsgenerierend) Was müsste man in den anderen Räumen ändern, damit ihr dort genauso gerne seid/spielt? (= reflexionsgenerierend)
- Suggestivfragen / rhetorische Fragen: Würdet ihr nicht gerne mehr mitbestimmen können? Das gefällt euch gut, oder? Am besten wäre doch, wir würden es so machen, oder? (= Vorschlag)
- Uneindeutige Fragen: Kannst du mir erzählen, wie du das findest? (= Vermischung von erzähl- und bewertungsgenerierender Frage)

6. Partizipative Forschung und Qualitätsentwicklung

Dass die Qualität der Arbeit in pädagogischen Institutionen in einem kontinuierlichen Prozess gesichert und stetig weiterentwickelt werden muss, ist unmittelbar einsichtig: Gesellschaften und Forschungserkenntnisse verändern sich, Organisationen und Teams verändern sich, neue Aufgaben und Herausforderungen sind zu bewältigen. Das, was man vor 10 oder 20 Jahren für ein ‚gutes‘ ganztägiges Betreuungsangebot für Grundschulkindern befand, entspricht nicht mehr den aktuellen Anforderungen und Qualitätsvorstellungen. Und so werden sich auch zukünftig Träger, Leitungen und Fachkräfte-Teams immer wieder mit den Fragen zu beschäftigen haben, wie sie die Qualität ihrer Arbeit an welchen Zielen ausrichten wollen und wer diese Zielstellungen mit welchen Begründungen formuliert.

6.1 Interperspektivische Qualitätsentwicklung

Konzipieren wir Qualitätssicherung und -entwicklung als Prozess, der seine Dynamik und Richtung von innen heraus entwickelt – also nicht in einem Top-down-Prozess von oben herab instruiert und implementiert wird –, dann handelt es sich zwangsläufig um einen dialogischen, ‚basidemokratischen‘ Prozess. In dessen Zentrum stehen Leitlinien und Ziele, die von den verschiedenen Akteur*innen bzw. Akteursgruppen – also denjenigen, die am ‚Doing¹² Ganztage‘ bzw. ‚Doing Qualität‘ beteiligt sind – dialogisch formuliert werden. Hier stellt sich dann die Frage, wie *unterschiedliche* Qualitätsvorstellungen in einem fachlichen, diversitätssensiblen und kompromissfreundlichen Diskurs ausgehandelt werden und in die Qualitätsentwicklung eingehen können.

Ein *interperspektivisches* Konstrukt von Qualität impliziert, dass es weder für die Herstellung von Qualität noch für den empirischen Zugang zu Qualität oder für Qualitätsentwicklung ausreicht, wenn die verschiedenen Perspektiven (Gesellschaft, Wissenschaft, Träger, Schul- und Ganztagsleitung, pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Eltern, Kinder) nebeneinander gedacht und behandelt werden. Vielmehr muss es um das Zusammenspiel der Ebenen und Akteursgruppen, die wechselseitigen Wirkungsmechanismen und den diskursiven Austausch über Qualitätsdimensionen und -kriterien gehen. Hinzu kommt, dass jede Gruppe in sich ebenfalls sehr divers ist: Ebenso wenig, wie es *die* Eltern mit einheitlichen Qualitätsvorstellungen gibt, gibt es nur die *eine* Kinderperspektive. Die Kinderperspektiven sind vielmehr als ein vielstimmiger Chor zu verstehen, in dem es eine verbindende Grundmelodie gibt, die sich aber aus mehreren Stimmen zusammensetzt.

Qualitätsentwicklung erfordert eine Zielorientierung: Wo sind wir und wo wollen wir mit der Qualitätsentwicklung hin? Was sind unsere Leitziele und über welche konkreten Maßnahmen können wir uns diesen annähern? Woher stammen die Kriterien, die als Qualitätsmaßstäbe gesetzt werden, wie werden sie begründet? Werden sie überhaupt begründet? Wer hat die Macht, die ‚gültigen‘ Qualitätsmaßstäbe zu bestimmen und welche Interessen stehen dahinter? Aus wessen Perspektive(n) wird Qualität beschrieben und bewertet? Wer darf mitreden und wer nicht? Ist ein Diskurs über unterschiedliche Qualitätsvorstellungen möglich? Darf gestritten und gerungen werden? Gibt es eine kompromissfreundliche Kultur in der Einrichtung?

12 „Doing“ meint, dass ein soziales Phänomen in Interaktionen immer wieder neu hervorgebracht wird bzw. werden muss. Was „Ganztage“ oder was „Qualität“ ist, steht also nicht ein für alle Mal fest, sondern wird immer wieder neu von den beteiligten Akteur*innen durch ihr Tun bestimmt und damit auch kontinuierlich verändert.

Da es unmöglich ist, von *der* Qualität zu sprechen, also von einer allgemein gültigen und feststehenden Qualität, könnte das Bild eines *interperspektivischen Qualitätspuzzles* helfen: Es gibt verschiedene Akteur*innen mit einer eigenen Perspektive auf Qualität. Diese Diversität hat ihre Berechtigung und kann, im Sinne einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt, als Bereicherung wahrgenommen werden, wenn sie in dialogische Verständigungs- und Aushandlungsprozesse mündet. Die *Kinderperspektiven* dürfen hier keinesfalls fehlen und das bedeutet, dass Kindern mit innovativen Forschungszugängen auch Wege eröffnet werden sollten, um ihren Perspektiven Ausdruck zu verleihen und gehört zu werden.

Der Begriff der *Interperspektivität* verdeutlicht, dass eine Kontur von Qualität nicht auf der Grundlage nebeneinanderstehender und weitgehend unvermittelter Perspektiven ausgearbeitet wird, sondern auf der Grundlage einer partizipativ und diskursiv – nicht notwendigerweise konsensuell – angelegten Aushandlung von Qualitätsstandards mit orientierender Wirkkraft. Ein interperspektivisches Verständnis von Qualität beruht somit grundlegend auf einer Bereitschaft zur *Metakommunikation*, d.h. die Qualitätskriterien selbst sind Gegenstand von Verständigungs- und Aushandlungsprozessen zwischen allen beteiligten Akteur*innen.

Nur auf diesem Wege verzichtet Qualitätserfassung und -entwicklung auf einseitige Interaktions- und Rahmungsmacht von ‚außen‘ und empowert vielmehr die pädagogischen Fachkräfte, die dann nicht mehr in der Rolle der ‚Umsetzer*innen‘ von Vorgaben adressiert werden, sondern als kompetente Qualitätsentwickler*innen, die zusammen mit Kindern (und auch Eltern) angestrebte Qualitätsziele entwickeln und realisieren. Qualitätsentwicklung ist damit eng verknüpft mit einem Professionalisierungsprozess. Insbesondere im Hinblick auf das Verhältnis von Ganztage und (sozial)pädagogischen Fachkräften zum einen, Schule und Lehrkräften zum anderen bietet sich im Prozess einer interperspektivischen Qualitätsentwicklung die Chance, ein dialogisches Miteinander auf Augenhöhe zu realisieren.

6.2 Das Prozessmodell partizipativer Forschung und Qualitätsentwicklung

Das von dem Autor*innenteam dieser Handreichung in der Diskussion mit den am Projekt beteiligten Fachkräften im Ganztage entwickelte Prozessmodell partizipativer Forschung und Qualitätsentwicklung (Abb. 11) visualisiert, wie – prototypisch – eine systematische Qualitätsentwicklung aussehen kann, die beginnend mit einem Erkenntnisinteresse bzw. Forschungsfragen, in einen Praxisforschungsprozess mündet, in dem die pädagogischen Fachkräfte auf einen erprobten Methodenkoffer zurückgreifen können und mit den Kindern als Co-Forscher*innen Daten erheben und analysieren (Kapitel 5: Methodenkoffer in dieser Handreichung). Die so gewonnenen Erkenntnisse über Themen, Erfahrungen, Bedarfe und Wünsche, über schon Erreichtes und noch Anzustrebendes, dienen dann als Grundlage für die partizipative Planung und Realisierung von Angeboten, Aktivitäten und Projekten. Aus der Praxis, die sich dann entfaltet, ergeben sich wiederum neue Forschungsfragen, sodass Qualitätsentwicklung zu einem zirkulären Prozess wird.

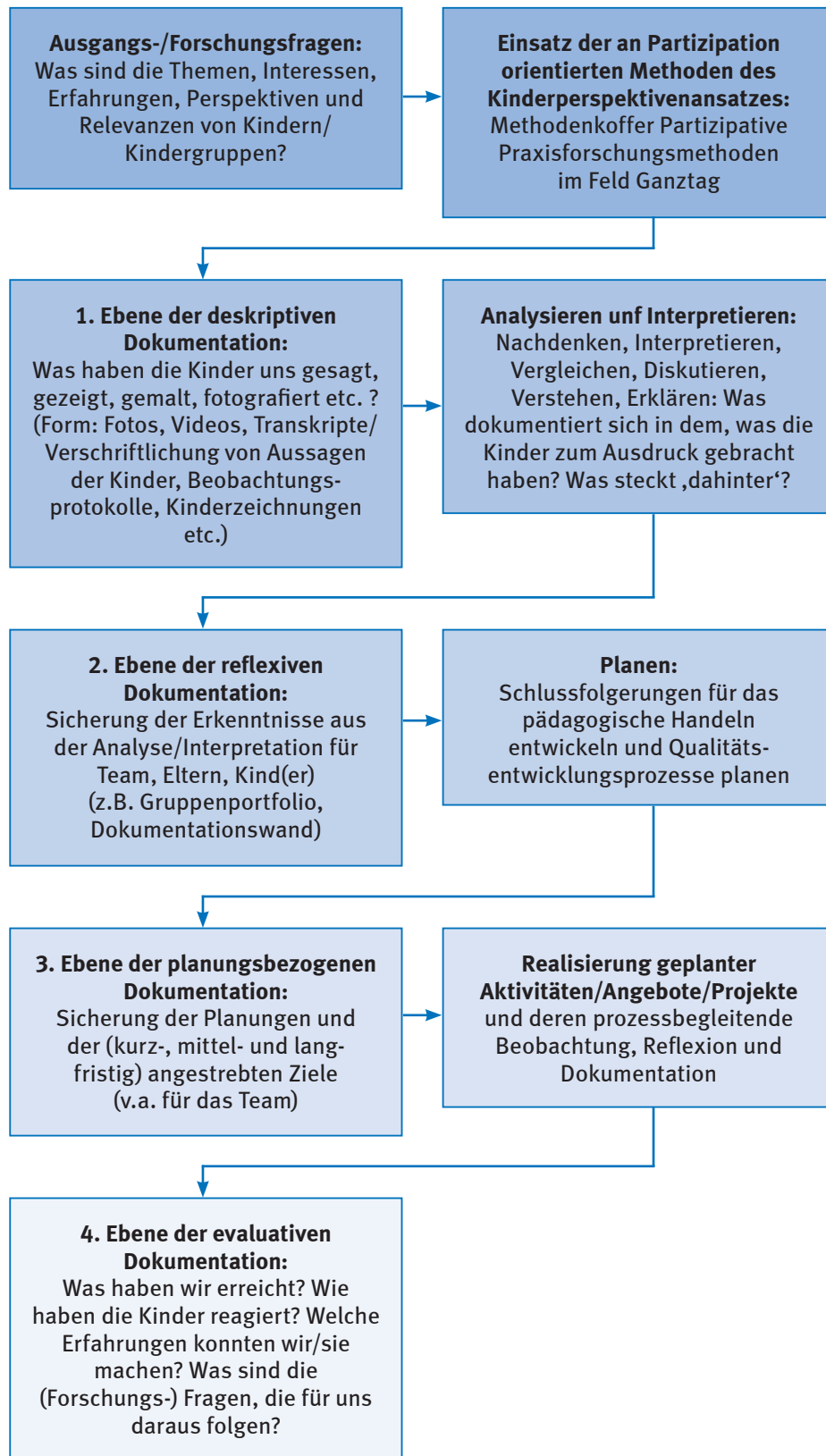


Abb. 11 – Prozessmodell partizipativer Forschung und Qualitätsentwicklung
eigene Darstellung © Nentwig-Gesemann & Walther 2023

6.3 Das Prozessmodell in der konkreten Anwendung

Verschiedene Formen der Dokumentation sind in Prozessen der partizipativen Forschung und Qualitätsentwicklung aus mehreren Gründen wichtig: Die Kinder erfahren, dass ‚ihre Stimme zählt‘, die Fachkräfte haben einen roten Faden für ihre Arbeit und verknüpfen die Orientierung an den Themen, Anliegen und Interessen der Kinder mit Organisations- und Qualitätsentwicklung. Transparenz ermöglicht zudem Eltern und anderen Besucher*innen der Einrichtung, sich in den Diskurs einzubringen, und die Organisation speichert Qualitätsentwicklungsprozesse im kollektiven Gedächtnis. Der folgende Einblick in ein Gartengestaltungsprojekt aus einem Ganzttag, der an der Entwicklung der Handreichung beteiligt war, zeigt, dass solche Dokumentationen lebendige und sich verändernde Gebilde sind, die den Prozesscharakter von Qualitätsentwicklung visualisieren.

Auf dem Gelände der Einrichtung wurde ein Gebäude abgerissen – eine Gelegenheit, die die Fachkräfte nutzten, um die Kinder bei der Neugestaltung einzubeziehen. Sie entwickelten die Forschungsfrage: „Wie gestalten wir die dazugewonnene Fläche im Außengelände?“ und führten dazu Interviews mit den Kindern durch, baten sie, Bilder des möglichen neuen Gartens zu zeichnen und Fotografien von interessanten Orten in der Umgebung als Inspiration anzufertigen. Auf einer großen Fensterfront wurden die gesammelten Zeichnungen, Themen aus den Befragungen und Fotos dokumentiert (erste Ebene der deskriptiven Dokumentation, Abb. 12).



Abb. 12 – Prozessdokumentation eines Gartenprojekts mit Kindern als Co-Forschenden

Im Team wurden dann die dahinterliegenden Wünsche, Bedarfe und Relevanzen der Kinder analysiert – beispielsweise wurde aus den vielfach gezeichneten Türmen und Klettergerüsten sowie aus den gewünschten Elementen wie „Baumhaus“ oder „Schaukel“ der Kinder rekonstruiert, dass es ihnen wichtig ist, ‚oben sein‘ zu können und ein weites Blickfeld zu haben. Zudem wurde aus den verbal geäußerten Wünschen nach einem Fluss und einem Pool, dem Foto, das ein Kind von einem künstlichen Bachlauf gemacht hatte, sowie zwei gezeichneten Schwimmbädern ein weiteres grundlegendes Bedürfnis der Kinder identifiziert: das Spielen mit Wasser. Schließlich leiteten die Fachkräfte aus mehrfach gezeichneten Zelten, dem genannten Baumhaus sowie aus Fotografien von Verstecken in Gebüsch ab, dass es den Kindern wichtig ist, sich zurückziehen zu können. Diese Erkenntnisse wurden ebenfalls an der Fensterfront notiert (Abb. 13).

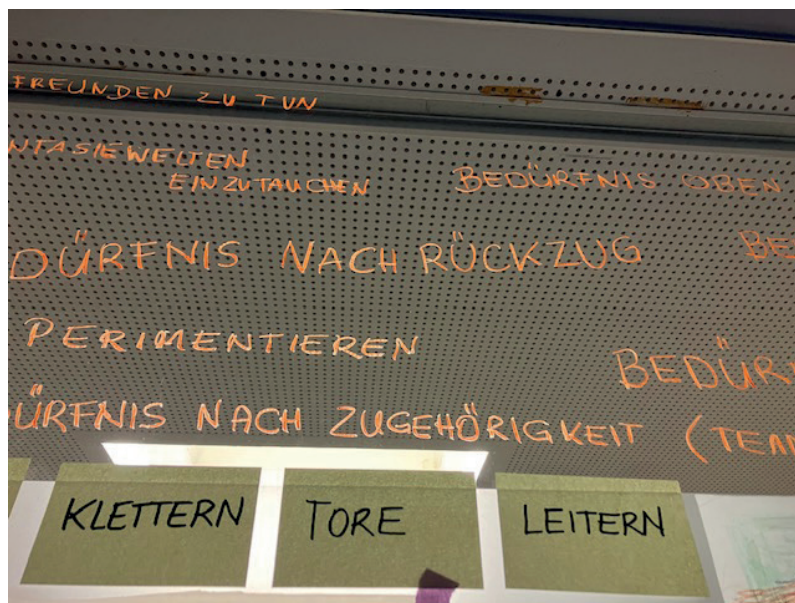


Abb. 13 – Ebene der reflexiven Dokumentation



Abb. 14 – Neues Klettergerüst

Einige der Vorhaben wurden dann in Abstimmung mit den Kindern auch geplant und realisiert. Beispielsweise wurde sehr schnell ein neues Klettergerüst (Abb. 14) angeschafft, das einen Überblick über einen großen Teil des Außengeländes ermöglicht. Zum Zeitpunkt der Publikation der Broschüre wurden zudem zusammen mit Eltern und Kindern Steine für ein „Bachbett“ gesammelt und mit den Kindern zusammen eine Grube für ein Wasserbecken gegraben. Mit einer Befragung der Kinder zum gesamten Prozess und der Nutzung der neuen Elemente sowie der Eltern wurde das Projekt abgeschlossen und ein neuer Entwicklungszyklus angestoßen.

7. Schlussbemerkung

Die vielfältigen Forschungsbeispiele aus dem Alltag von Ganztagschulen und Horten haben Sie als Leser*innen dieser Handreichung hoffentlich animiert, sich selbst auf den Weg zu machen und gemeinsam mit Kindern partizipative Forschungsprozesse zu planen, durchzuführen und die gewonnenen Erkenntnisse für partizipative Qualitätsentwicklungsprozesse zu nutzen.

Dafür lassen sich mehrere Ausgangspunkte identifizieren: Sie können eine der Methoden aus dem Methodenkoffer (Kapitel 5) ausprobieren und davon ausgehend gemeinsam mit den Kindern spannende Fragen für Ihren Alltag entwickeln oder erste Schritte in Richtung Qualitätsentwicklung Ihrer Einrichtung gehen. Möglich ist auch, sich von den in Steckbriefform vorgestellten Studien (Kapitel 4) inspirieren zu lassen: Vielleicht stoßen Sie dort auf interessante Ergebnisse zum Thema „Ganztag aus Kindersicht“, die Sie zusammen mit den Kindern in Ihrer Einrichtung untersuchen wollen oder Sie vertiefen sich in eine weitere Methode, die dort vorgestellt ist. Denkbar ist schließlich, dass Sie sich Gedanken über die strukturelle Sichtbarmachung von Kinderperspektiven im Ganztag machen und überlegen, welche Aspekte des Prozessmodells der partizipativen Forschung und Qualitätsentwicklung (Kapitel 6) Sie schon realisieren und welche Sie zukünftig stärker systematisch verfolgen wollen. Lassen Sie sich dabei von den Prinzipien des Kinderperspektivenansatzes leiten (Kapitel 2) und nutzen Sie die Analysematrix zur Partizipation von Kindern in Forschungsprozessen (Kapitel 3) als Reflexionsfolie!

Forschen ist keine exklusive Tätigkeit von Wissenschaftler*innen – vielmehr sind es die forschenden Praktiker*innen, die sich mit praxisnahen und alltagstauglichen Methoden dem Verstehen der Perspektiven von Kindern annähern können und damit einen entscheidenden Unterschied machen. Wichtig ist vor allem, dass Kinder es im *pädagogischen Alltag* als selbstverständlich erleben, dass ihre Stimme zählt, dass sie gefragt und gehört werden, sie mitreden, mitgestalten und mitbestimmen können. Dafür sind nicht immer Praxisforschungsprojekte notwendig. Wenn ein alltagsintegrierter Ansatz der partizipativen Forschung und Qualitätsentwicklung dazu führt, dass Kindern in Bildungskontexten mehr zugehört wird, dass sich die Erwachsenen selbstverständlich für ihre Themen, Sichtweisen und Vorschläge interessieren und gemeinsam mit ihnen überlegen, wie diese im pädagogischen Alltag ernst genommen werden können, dann werden Kindern grundlegende demokratischen Erfahrungen ermöglicht, die ihnen Vertrauen in die Beachtung ihrer Rechte als Menschen und als Kinder vermitteln.

Literatur

- Allianz der Wissenschaftsorganisationen (2022): *Stellungnahme Allianz der Wissenschaftsorganisationen zur Partizipation in der Forschung*. https://www.allianz-der-wissenschaftsorganisationen.de/wp-content/uploads/2022/11/2022-11-09_Allianz_Stellungnahme_Partizipation-1.pdf [abgerufen am 17.03.2023].
- Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ (2020): *Partizipative Forschung – ein Forschungskonzept für die Kinder- und Jugendhilfe? Positionspapier der AGJ*. https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2020/Partizipative_Forschung.pdf [abgerufen am 17.03.2023].
- Beher, Karin / Hans Hänisch / Claudia Hermens / Gabriele Nordt / Gerald Prein / Uwe Schulz (2007): *Die offene Ganztagschule in der Entwicklung. Empirische Befunde zum Primarbereich in NRW*, Weinheim: Juventa.
- Bergold, Jarg (2013): Partizipative Forschung und Forschungsstrategien, in: Stiftung Mitarbeit (Hrsg.): *eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft 08*. https://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_bergold_130510.pdf [abgerufen am 10.11.2022].
- Bergold, Jarg / Stefan Thomas (2010): Partizipative Forschung, in: Günther Mey / Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 333–344. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_23.
- Bohnsack, Ralf (2020): *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive*, Opladen: B. Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2017): *Praxeologische Wissenssoziologie*, Opladen: B. Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*, 9. Auflage, Opladen: B. Budrich.
- Breitenbach, Eva / Iris Nentwig-Gesemann (2013): Die dokumentarische Interpretation von biogra-fischen Interviews und narrativen Episoden aus dem pädagogischen Alltag. Möglichkeiten der Begleitung von Professionalisierungsprozessen in (früh-) pädagogischen Studiengängen, in: Peter Loos / Arnd-Michael Nohl / Aglaja Przyborski / Burkhard Schäffer (Hrsg.): *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*, Opladen: B. Budrich, S. 337–353.
- Büker, Petra / Birgit Hüpping (2022): Als Sozialforscher*innen die eigene Schule evaluieren und mitgestalten: Kindersichten auf ein partizipatives Setting in der Grundschule, in: Miriam Grüning / Sabine Martschinke / Julia Häbig / Sonja Ertl (Hrsg.): *Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*, Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 172–192.
- Büker, Petra / Birgit Hüpping / Fiona Mayne / Christine Howitt (2018): Kinder partizipativ in Forschung einbeziehen – ein kinderrechtsbasiertes Stufenmodell, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse Journal of Childhood and Adolescence Research*, 1, S. 109–114. <https://www.budrich-journals.de/index.php/diskurs/article/download/30910/26635> [abgerufen am 12.04.2023].

- Camacho, Heilyn (2019): Lego Serious Play as a Participatory Research Method to Involve Children in Action Research Projects, in: Ilene R. Berson / Michael J. Berson / Colette Gray (Eds.): *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, S. 229–249.
- Deinet, Ulrich / Heike Gumz / Christina Muscutt / Sophie Thomas (2018): *Offene Ganztagsschule – Schule als Lebensort aus Sicht der Kinder. Studie, Bausteine, Methodenkoffer*. Opladen: B. Budrich.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2009): Allgemeine Bemerkung Nr. 12 (2009). Das Recht des Kindes auf Gehör. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_GC12_barrierefrei_geschuetzt.pdf [abgerufen am 10.04.2023].
- Fattore, Tobia / Jan Mason / Elizabeth Watson (2012): Locating the Child Centrally as Subject in Research: Towards a Child Interpretation of Well-Being, in: *Child Indicators Research*, Bd. 5, Nr. 3, S. 423–435.
- French, Amanda / Dinah Hobbs (2017): 'So how well did it really go'? Working with primary school pupils as project evaluators: A case study, in: *Teacher Education Advancement Network Journal*, Nr. 9(1), S. 56–65.
- Greenaway, Ruth / Uwe Terton (2017): Awakening Aspiration of Primary School Students: Where Will your Dreams Take You? in: *International Journal of Higher Education*, 6. Auflage, Nr. 3. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n3p116>.
- Gspurning, Waltraud / Arno Heimgartner / Sylvia Leitner / Stephan Sting (2010): *Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten*, Wien: LIT Verlag.
- Hart, Roger A. (1992): *Children's participation: From tokenism to citizenship*, Florenz: UNICEF International Child Development Centre. Spedale degli Innocenti. http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf [abgerufen am 12.04.2023].
- Horgan, Deirdre / Jacqui O'Riordan / Shirley Martin / Jane O'Sullivan (2018): Children's views on school-age care: Child's play or childcare, in: *Children and Youth Services*, Nr. 91, S. 338–346.
- Hüpping, Birgit / Mirja Kekeritz / Melanie Kubandt (2021): Unterricht zwischen Schule und Zuhause: Perspektiven von Schulanfänger*innen auf Lernprozesse im Homeschooling, in: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*, Nr. 21. <https://www.medienpaed-ludwigsburg.de/issue/view/27>.
- Hüpping, Birgit / Katrin Velten (2023): Partizipative Forschung mit Kindern im internationalen Diskurs. Impulse für die Grundschulforschung in Deutschland, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Bd. 16, Nr. 1, S. 173–189.
- Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth (2019): Participation Research on an Inclusive Leisure Programme for Children age 10–12: Ways to Create Cooperation and Learning Processes Within a Diverse Group of Children, in: Marianne Schüpbach / Nanine Lilla (Hrsg.): *Extended Education from an International Comparative Point of View*, Wiesbaden: Springer, S. 121–136.
- Kogler, Raphaela / Ulrike Zartler / Marlies Zuccato-Doutlik (2001): Partizipative Kindheitsforschung mit Concept Cartoons, in: *FQS – Forum: Qualitative Sozialforschung*, Bd. 22, Nr. 2, Art. 1. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/3485/4696>

- Krappmann, Lothar (2016): Kinderrechte und Demokratiepädagogik: Zum Auftakt, in: DeGeDe (Hrsg.): *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe*. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, S. 37–41.
- Lundy, Laura (2007): ‘Voice’ Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, in: *British Educational Research Journal*, Bd. 33, Nr. 6, S. 927–942. <https://www.jstor.org/stable/30032800>.
- Mayne, Fiona / Christine Howitt / Léonie J. Rennie (2018): A hierarchical model of children’s re-search participation rights based on information, understanding, voice, and influence, in: *European Early Childhood Education Research Journal*, 26, 5, S. 644–656.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022a): Vom forschenden Lernen zur forschenden Haltung, in: Michael Obermaier / Patrick Isele / Julia Höke (Hrsg.): *Forschendes Lernen in Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik*, Paderborn: Schöningh, S. 51–62.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2022b): Forschendes Lernen als Impuls für Professionalisierungsprozesse. Erfahrungen aus einer Weiterbildung zur „Fachkraft für Kinderperspektiven“, in: Ralf Bohnsack / Andreas Bonnet / Uwe Hericks (Hrsg.): *Praxeologisch-wissenssoziologische Professionsforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 389–409.
- Nentwig-Gesemann, Iris / Frauke Gerstenberg (2018): Typen der Interaktionsorganisation in (früh-)pädagogischen Settings, in: Ralf Bohnsack / Iris Nentwig-Gesemann / Nora Friederike Hofmann (Hrsg.): *Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode*, Opladen: Budrich, S. 131–150
- Nentwig-Gesemann, Iris / Klaus Fröhlich-Gildhoff (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte, in: Anke König / Hans Rudolf Leu / Susanne Viernickel (Hrsg.): *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*, Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 48–68.
- Nentwig-Gesemann, Iris / Bastian Walther / Elena Bakels / Lisa Munk (2021): *Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Pálsdóttir, Kolbrun (2019): Connecting children and leisure-time-centre, in: Sue Dockett / Johanna Einarsdóttir / Bob Perry (Hrsg.): *Listening to Children’s Advice about Starting School and School Age Care*, London: Routledge, S. 99–115.
- Prenzel, Annedore (2013): Praxisforschung in professioneller Pädagogik, in: Barbara Friebertshäuser / Antje Langer / Annedore Prenzel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim: Beltz, S. 785–801.
- Seemüller, Selina / Anne Reimers / Isabel Marzi (2022): Eine Perspektive von Grundschulkindern auf Bedingungsfaktoren der aktiven und eigenständigen Mobilität – eine qualitative Studie, in: *Forum Kind Jugend Sport*, Bd. 3, S. 137–149.
- Shier, Harry (2019): An Analytical Tool to Help Researchers Develop Partnerships With Children and Adolescents, in: Ilene R. Berson / Michael J. Berson / Colette Gray (Eds.): *Participatory Methodologies to Elevate Children’s Voice and Agency*, Charlotte, NC: IAP, S. 295–315.

StEG-Konsortium (2016): *Ganztagsschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote: Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen 2012–2015*, Frankfurt am Main: DIPF.

Vereinte Nationen (1989): *Konvention über die Rechte des Kindes*. https://www.unicef.de/_cae/resource/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf.

Walther, Bastian / Iris Nentwig-Gesemann / Florian Fried (2021): *Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Wöhler, Veronika / Doris Arztmann / Teresa Wintersteller / Doris Harrasser / Karin Schneider (2017): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*, Wiesbaden: Springer VS.



Deutsches Kinderhilfswerk e.V.

Leipziger Straße 116-118
10117 Berlin
Fon: +49 30 308693-0
Fax: +49 30 308693-93
E-Mail: dkhw@dkhw.de
www.dkhw.de



Deutsches
Zentralinstitut
für soziale
Fragen (DZI)

**Geprüft +
Empfohlen**

ISBN 978-3-922427-70-4