

Executive Summary - Kinderperspektiven auf Ganzttag im Grundschulalter¹

30.09.2020

1. Einleitung

Wenn 2025 der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung eingeführt wird, ist anzunehmen, dass - analog zur Einführung des Rechtsanspruches auf einen Kitaplatz - die Besuchsquoten des Ganztags stark steigen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 121f.). Mit dem quantitativen Ausbau schreitet die Entwicklung hin zur „Kindheit in Institutionen“ (Baader, 2014, S. 442ff.) weiter voran. *Wie* aber eine ‚verschulte‘ Kindheit aussieht, *wie* der Erfahrungsraum Schule bzw. Ganzttag ausgestaltet ist und welche Erfahrungen Kinder in ihm machen bzw. machen können, ist keine statische, sondern eine dynamische Größe: Die Qualität des Ganztags als Lebens- und Lernort von Kindern und Pädagog*innen wird Kinder und Kindheiten zukünftig maßgeblich prägen und bedarf daher einer besonderen Aufmerksamkeit.

Geht es um die Qualität von Bildung, Erziehung und Betreuung im Ganzttag rückt in einer kinderrechtlich und demokratiepädagogisch fundierten Perspektive die Frage ins Zentrum, was aus der Perspektive von Kindern relevant ist, damit sie sich im Ganzttag in ihren Rechten anerkannt, ihren individuellen und gemeinschaftlichen Interessen und Bildungsprozessen unterstützt, als Persönlichkeiten respektiert und in wertschätzende Beziehungen eingebunden fühlen.

Entscheidende Weichenstellungen in Bezug auf Qualität ergeben sich über eine Reflexion der Frage, ob Ganzttag als Lebens- und Lernort von Kindern und Jugendlichen in erster Linie der Ökonomie, den Eltern oder guten Schulnoten und -abschlüssen dienen soll, oder auch einem guten und glücklichen Aufwachsen aller Kinder im Hier und Jetzt. Das Kindeswohl, das Wohlergehen und Wohlbefinden von Heranwachsenden, ist über die UN-Kinderrechtskonvention (1989) untrennbar mit einer vorrangigen Berücksichtigung der Interessen von Kindern („best interests“) verknüpft. Die Stimmen von Kindern dürfen also bei der Formulierung von Qualitätskriterien für einen ‚guten‘ Ganzttag, bei dessen Evaluation und bei der Organisations- und Qualitätsentwicklung nicht ungehört bleiben.

Die von der Bertelsmann Stiftung, der Bosch Stiftung, der Stiftung Mercator und der AWO geförderte Studie: „Kinderperspektiven auf Ganzttag im Grundschulalter“ verfolgt daher zwei Ziele: Zum einen wird herausgearbeitet, was aus den Perspektiven von Kindern die zentralen

¹ Die Zusammenfassung wurde auf Grundlage des folgenden Sammelbeitrags verfasst: Walther, B. & Nentwig-Gesemann, I. (2021). *Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter*. In: G. Graßhoff & M. Sauerwein (Hrsg.): *Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung*. Weinheim: Beltz/Juventa (im Erscheinen)

Komponenten für einen ‚guten‘ Ganzttag sind. Was brauchen sie, um sich in einem ganztägigen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungssetting wohl zu fühlen? Nehmen Sie Unterschiede zwischen den verschiedenen Phasen des Ganztags oder zwischen Unterricht und sozialpädagogischem Angebot wahr und wie bewerten sie diese? Welche Erfahrungen machen sie mit den verschiedenen pädagogischen Fachkräften? Haben sie Beschwerden und Verbesserungsideen? Zum anderen zeigt das forschungsmethodische Vorgehen der Studie auf, wie es gelingen kann, Kinder in den Qualitätsdiskurs einzubeziehen, ihre Potenziale für eine interperspektivisch angelegte Qualitätsentwicklung (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020a) zu nutzen und damit grundlegende (basis-) demokratische Prinzipien mit ihnen einzuüben und zu festigen.

Im Zentrum der explorativen Studie, deren Ergebnisse im Folgenden zusammenfassend vorgestellt werden, stand also die Rekonstruktion der Erfahrungen und Praktiken, der Orientierungen und Relevanzen von Grundschulkindern in Bezug auf den Ganzttag. In einem kontinuierlichen Prozess des Vergleichens konnten 14 *Qualitätsdimensionen* in vier *Qualitätsbereichen* herausgearbeitet werden. Dabei handelt es sich um – zwischen positiven Horizonten und negativen Gegenhorizonten² aufgespannte – typische Orientierungen von Kindern bezüglich der Frage, was aus ihren Perspektiven einen ‚guten‘ Ganzttag ausmacht. Eingegangen sind auch explizite Einschätzungen und Bewertungen der Kinder, der Formulierung der Qualitätsdimensionen liegen aber vor allem ihre impliziten Wissensbestände, die vor allem aus Fokussierungssequenzen³ rekonstruiert wurden, zugrunde.

2. Studiendesign

Die Studie verortet sich methodologisch-methodisch in einer spezifisch wissenssoziologisch fundierten, praxeologisch ausgerichteten Kindheitsforschung, in deren Zentrum die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) steht. Die Dokumentarische Kindheitsforschung (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk, 2020a; Wagner-Willi, Bischoff-Pabst & Nentwig-Gesemann, 2019) ist dadurch gekennzeichnet, dass die kollektiven Erfahrungen und Erlebnisse von Kindern, ihre handlungsleitenden Orientierungen und Praktiken sowie die sozialen (u.a. auch pädagogischen) Praktiken, in denen Kindheit, Kinder und Kind-Sein immer wieder neu hervorgebracht und ausgestaltet werden, rekonstruiert werden. Dabei wird auch die Mit-Wirkung von räumlichen, materialen und zeitlichen Arrangements an der Hervorbringung

² Mit (Gegen-)Horizonten werden in der Dokumentarischen Methode explizite und v.a. implizite (z.B. narrativ entfaltete) Vergleichshorizonte bezeichnet, zwischen denen ein Orientierungsrahmen gleichsam ‚aufgespannt‘ ist: Wohin streben Orientierungen, was ist ihr positives Ideal und wovon grenzen sie sich ab? (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 296).

³ Mit Fokussierungssequenzen werden in der Dokumentarischen Methode Fokussierungsmetaphern und Fokussierungsakte bezeichnet: besonders selbstläufige, interaktiv dichte, metaphorisch-szenisch ‚aufgeladene‘ Passagen, in denen sich Erlebniszentren dokumentierten (vgl. genauer: Nentwig-Gesemann 2010).

bzw. Genese von Praxis und ihren Qualitäten in den empirischen Blick genommen. Darüber hinaus geht es immer auch um die Frage, in welchen Erfahrungsräumen bestimmte Orientierungen verwurzelt sind, ob und wie sie z.B. mit bestimmten organisationalen Besonderheiten zusammenhängen, ob sie etwas mit dem Alter und Geschlecht der Kinder zu tun haben, ob es milieu- und sozialraumspezifische Unterschiede gibt und vieles mehr.

2.1 Sample

Die Samplingstrategie – die Zusammenstellung der Stichprobe – zielte auf das Maximieren von Unterschieden der untersuchten Einheiten im Sinne eines theoretical samplings (Glaser & Strauss 1998). So verteilten sich die Einrichtungen *räumlich* auf die fünf Bundesländer Berlin, Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg und Bayern, wobei in Bayern in zwei und in Berlin in drei Ganztagen Erhebungen durchgeführt wurden. Es wurden Einrichtungen aus unterschiedlich großen Orten einbezogen und auch die Einrichtungsgröße variierte stark: Der kleinste einbezogene Ganztage verfügt lediglich über 25 Plätze, während der größte 440 Plätze anbietet.

Ausgewählt wurden zudem Einrichtungen mit unterschiedlichen pädagogischen und organisatorischen Profilen:

- Waldhort in freier Trägerschaft (Erzieherinnen-Initiative)
- Hort einer verlässlichen Halbtagsgrundschule im Brennpunktgebiet (städtischer und freier Träger)
- Ganztagsbereich einer gebundenen Ganztagsgrundschule mit hohem Anteil von Familien mit Migrations- und Fluchthintergrund (freier Träger: Stiftung öffentlichen Rechts)
- integrativer Hort an einer Halbtagsgrundschule (AWO)
- Ganztagsbereich einer freien Naturschule (freier Träger: Erzieherinnen-Eltern-Initiative)
- Ganztagsbereich einer quasi-gebundenen Grundschule in städtischer Trägerschaft
- Montessori-Hort in freier Trägerschaft (Elterninitiative)
- Ganztagsbereich einer katholischen Europagrundschule (AWO)

Insgesamt haben 165 Kinder im Alter zwischen sechs und zehn Jahren, bzw. in Berlin und Brandenburg bis zwölf Jahren, an der Studie teilgenommen.

2.2 Erhebungsmethoden

Inspiziert durch den multimethodischen Ansatz des Mosaic Approach⁴ (Clark, 2017) und aufbauend auf den differenzierten Methodenschatz, der in Studie „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ entwickelt und erprobt wurde (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels & Munk 2020b), wurden den Ganztagskindern maximal mögliche Freiräume eröffnet,

⁴ Die Grundidee des Ansatzes ist, verschiedene Methoden zur Datenerhebung einzusetzen, die sich an die Themen, Relevanzen und (non-)verbalen Ausdrucksweisen der Kinder orientieren, und das gesammelte Material dann wie ein Puzzle zu einem Gesamtbild zusammensetzen.

ihre Erfahrungen, Orientierungen und Einschätzungen zum Ausdruck zu bringen. Das Prinzip der Offenheit und der möglichst wenigen (und dann in den Analysen immer mit interpretierten und reflektierten) Eingriffe der Forscher*innen in den Relevanzrahmen und die Ausdrucksweisen der Kinder gewährleistete ein hohes Maß an Gültigkeit, also an Angemessenheit und Adäquanz, mit der empirisch tatsächlich das Erfahrungswissen der Kinder rekonstruiert werden konnte.

Die eingesetzten Erhebungsmethoden werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Die *Gruppendiskussion* ist ein für die Kindheitsforschung besonders geeignetes Verfahren, das sich variabel den jeweiligen verbalen Ausdrucksweisen von Kindern unterschiedlichen Alters anzupassen vermag (Nentwig-Gesemann, 2010; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2014). Die Kinder konnten die für sie wichtigen Themen aufgreifen und diese in ihrer alltäglichen Sprache und der gewohnten Form der Interaktionsorganisation bearbeiten (Nentwig-Gesemann, 2010, S. 6).

Malbegleitende Gespräche (Bakels & Nentwig-Gesemann, 2019) boten den Kindern die Möglichkeit, sich an einen ruhigen Ort zurückzuziehen und mit den Forscher*innen ins Gespräch zu kommen. Möglich war sowohl ein Vertiefen in den Prozess des Malens als auch das Führen intensiver, dialogorientierter Gespräche mit den Forscher*innen.

Die Methode „*Kinder fotografieren ihren Ganztag*“ wurde in Anlehnung an die „Autofotografie“ von Deinet (2009, S. 78f.) entwickelt: Je zwei Kindern wurde eine Kamera gegeben, mit der sie abwechselnd ihre Lieblingsorte, „blöde Orte“, Rückzugsorte oder interessante Orte fotografieren sollten. Im Anschluss wurden die digitalisierten Fotos gemeinsam mit den Kindern angeschaut, um mit ihnen in fotobasierten Interviews über ihre Erfahrungen, Aktivitäten und Sichtweisen ins Gespräch zu kommen.

Schließlich wurde den Kindern in einer separaten Station eine „*Briefbox*“ samt Materialien (Karteikarten, Stifte, Stempel, Aufkleber mit Smileys) zur Gestaltung von Briefen zur Verfügung gestellt. Die Kinder wurden gebeten, Ideen, Kritik, Wünsche oder Lob zu formulieren und diese (anonym) als ‚Briefe‘ in die Box zu werfen.

Um auch aus der unmittelbaren Praxis im Ganztag Rückschlüsse auf die Orientierungen der Kinder ziehen zu können, wurde zusätzlich *fokussiert teilnehmend beobachtet* (Heinzel, Thole, Cloos & Köngeter, 2010; Krüger, 2006). Die dokumentarische Auswertung der Beobachtungsprotokolle von Mittagessens-, Begrüßungs- Freispielsituationen, ermöglichte – ergänzend zu den gesprächsorientierten Erhebungsverfahren – die Rekonstruktion von Interaktionsqualität im Sinne von Beschaffenheit der interaktiv hervorgebrachten Beziehungen zwischen den Kindern sowie zwischen ihnen und den pädagogischen Fachkräften.

2.3 Dokumentarische Methode

Das in den jeweils zweitägigen Feldaufenthalten gesammelte Material wurde mit der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2014, 2017; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2013) interpretiert. Kernziel der Methode ist es, *Implizites explizit zu machen*. Dabei bilden sich habituell entfaltende Praktiken und die überwiegend impliziten Erfahrungswissensbestände der sozialen Akteure den Kern der Interpretationsarbeit. Der rekonstruktive, erkenntnisgenerierende Interpretationsansatz ermöglichte es, ‚typische‘, also immer wiederkehrende, Dimensionen von ‚guter‘ Qualität im Ganztage aus dem Material herauszudestillieren. Zentral für die Kontrolle der Standortverbundenheit der Forscher*innen ist das Prinzip der fallinternen und fallübergreifenden Komparation: Dieses sichert ab, dass nicht die (z.B. theoriegeleiteten) Perspektiven der Forschenden den Analysefokus lenken, sondern empirisch generierte Vergleichsfälle, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin befragt werden.

Das empirische Material wird *zum einen* daraufhin befragt, was auf der Ebene des *immanenten Sinns*, auf einer inhaltlich-thematischen Ebene, ausgedrückt wird – sie werden *formulierend interpretiert*. Wir erfuhren hier viel darüber, was für die Kinder überhaupt relevante Themen sind, was ihnen (un-) wichtig ist und wie sie bestimmte Dinge im Ganztage erleben und bewerten.

Zum anderen fragt der zentrale Arbeitsschritt der *reflektierenden Interpretation* nach dem *Dokumentsinn*: Welche handlungsleitenden Orientierungen, Relevanzen, Wertorientierungen und Deutungsmuster, welches Erfahrungswissen dokumentiert sich in Inhalt und Form einer Erzählung, einer Bezugnahme aufeinander im Gespräch, eines Briefes, einer Fotografie, einer Zeichnung, einer Handlungs- oder Interaktionssituation? Auf dieser Interpretationsebene haben wir uns den grundlegenden Bedürfnissen, Orientierungen und Anliegen der Kinder zugewandt, die begrifflich-theoretisch von diesen selbst so nicht zum Ausdruck gebracht werden können.

Die *komparative Analyse* stellt ein fundamental wichtiges Arbeitsprinzip der Dokumentarischen Methode dar: Lassen sich ‚typische‘, homologe Muster erkennen, die bei der Bearbeitung verschiedener Themen bzw. bei verschiedenen Akteuren immer wiederkehren, also fall- und situationsübergreifend sind? In der vorliegenden Studie führte das kontinuierliche interpretative Vergleichen von thematisch ähnlichen Sequenzen aus den unterschiedlichen Erhebungen am Ende zu einem verdichteten und empirisch gesättigten Bild davon, was aus der Perspektive der einbezogenen Kinder relevante Dimensionen ein guter Ganztage sind.

3. Ergebnisse

Dem Prinzip der komparativen Analyse folgend, wurden die mit den Interpretationsprinzipien der Dokumentarischen Methode herausgearbeiteten Ergebnisse zu folgenden vierzehn *Qualitätsdimensionen* von ‚guter‘ Qualität im Ganztage verdichtet, die auf der Ebene von vier *Qualitätsbereichen* noch einmal abstrahiert wurden. In der sequentiellen Anordnung der folgenden Übersicht wird dabei keine Hierarchie ausgedrückt – die Bereiche stehen vielmehr gleichwertig nebeneinander.

1. Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen (Beziehungen zwischen Kindern und Pädagog*innen)

- 1.1 In Lern- und Arbeitssettings von Pädagog*innen unterstützt werden, die aufmerksam und respektvoll an die Interessen und Bedarfe von Kindern anknüpfen
- 1.2 In Alltagssituationen mit Pädagog*innen in Beziehungen interagieren, die von Emotionalität, Vertrauen und Ebenbürtigkeit gekennzeichnet sind
- 1.3 Sich in ernststen Konfliktsituationen auf Pädagog*innen verlassen können, die verständnisvoll und fair intervenieren und den Kindern dabei helfen, Strategien für ein friedliches und demokratisches Miteinander zu entwickeln
- 1.4 An der Gestaltung des Ganztages beteiligt sein, mitreden und mitbestimmen

2. Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur (Beziehungen unter Gleichaltrigen)

- 2.1 'Wild' spielen: sich gegenüber anderen behaupten, mit anderen messen und in der Gruppe selbst tragfähige Regeln entwickeln (besonders Jungen)
- 2.2 Sich zurückziehen, unterhalten und soziale Beziehungen verhandeln (besonders Mädchen)
- 2.3 Sich einen Ort aneignen und Fantasiespiele spielen
- 2.4 Freunde haben, Freundschaft erleben und sich auf Freund*innen verlassen können

3. Die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit

- 3.1 (Noch) Verbotenes tun und Grenzen austesten
- 3.2 Zerstreunden, unterhaltsamen und entspannenden Aktivitäten nachgehen

- 3.3 Handlungspraktischen Tätigkeiten langanhaltend nachgehen und sich in Situationen mit 'Ernstcharakter' bewähren
- 3.4 Sich in riskante, herausfordernde Bewegungsaktivitäten und in (kompetitive) Bewegungsspiele vertiefen

4. Die Erweiterung des Bildungsraums Schule/Ganztag in die Natur und die Außenwelt

- 4.1. Naturerfahrungen machen
 - 4.2 Ausflüge machen und die Außenwelt erfahren
-

Qualitätsbereich 1: Die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen (Beziehungen zwischen Kindern und Pädagog*innen)

Der Ganztag ist ein außerunterrichtliches Setting, in dem Kinder und pädagogische Fachkräfte Beziehungen gestalten, deren Qualität entscheidend dafür ist, dass Kinder sich wohl und sicher, in ihren Rechten anerkannt und wertgeschätzt sowie beim Verfolgen ihrer Interessen, Aktivitäten und Arbeiten unterstützt fühlen.

Kinder wünschen sich pädagogische Fachkräfte, die zusammen mit ihnen nicht nur eine rollenförmige Pädagog*in-Schüler*in-Beziehung gestalten, sondern eine persönliche Beziehungsebene pflegen, die von Freundlichkeit und Respekt geprägt ist. Sie wünschen sich vertrauensvolle, emotional warme Interaktionen, in denen sie ebenbürtig sind, ernst genommen werden, Verantwortung übernehmen können und zur Partizipation eingeladen werden. Bei der Entwicklung und Festigung eines friedlichen und solidarischen Miteinanders wünschen Kinder sich starke Erwachsene, die gerecht sind und ihnen bei der Konfliktlösung helfen.

Im negativen Gegenhorizont der Kinder steht es, wenn ihre Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Ganztag durch organisationale Regeln und Normen stark eingeschränkt werden und die pädagogischen Fachkräfte vor allem auf Gehorsam, Disziplin und Ruhe bestehen. Sowohl die Verlängerung von klassischen Unterrichtsprinzipien in die Hausaufgabenzeit als auch die Gestaltung des Mittagessens als Ruheübung und Fokussierung auf das Sattwerden belasten die Kinder. Bei der Pflege ihrer Freundschaften und dem Spielen miteinander wollen sie in der außerunterrichtlichen Zeit so wenig wie möglich von den pädagogischen Fachkräften gestört werden.

Qualitätsdimension 1.1: In Lern- und Arbeitssettings von Pädagog*innen unterstützt werden, die aufmerksam und respektvoll an die Interessen und Bedarfe von Kindern anknüpfen

In Lern- und Arbeitssettings (z.B. der Hausaufgabenbetreuung oder im Rahmen von Projekten) wünschen Kinder sich pädagogische Fachkräfte, die daran orientiert sind, ihnen in einer freundlichen, entspannten und von Respekt geprägten Atmosphäre, orientiert an ihren Ressourcen zu helfen, sie moralisch unterstützen, sie mit ihren (Lern-) Besonderheiten wahr- und ernstnehmen und offen gegenüber ihren Ideen, Einfällen und Vorschlägen sind.

Kinder schätzen flexible, individualisierte Lern- und Arbeitssettings, in denen es, zumindest auch, um *ihre* Themen und Interessen, um *ihre* Bedarfe und Bedürfnisse gehen kann. Hausaufgaben gehören zwar nicht zu den Lieblingsaktivitäten der Kinder im Ganzttag, sie sind aber froh, wenn sie bei deren Erledigung von geduldigen Fachkräften begleitet werden. Als ideal empfinden Kinder es, wenn sie in der Hausaufgabenzeit nicht länger sitzen bleiben müssen, als nötig, aber auch länger konzentriert arbeiten können, wenn sie die Zeit brauchen. Engagieren sich Pädagog*innen mit Freude und Begeisterung in Interaktionen mit den Kindern (vom Kickern oder Kochen bis zum Hüttenbauprojekt), dann festigt dies die Beziehung und fördert Bildungsprozesse.

Qualitätsdimension 1.2: In Alltagssituationen mit Pädagog*innen in Beziehungen interagieren, die von Emotionalität, Vertrauen und Ebenbürtigkeit gekennzeichnet sind

In Alltagssituationen (z.B. Essenssituationen) wünschen Kinder sich freundliche und nahbare pädagogische Fachkräfte, mit denen sie in resonanten, d.h. sich *wechselseitig* anregenden und wertschätzenden, Beziehungen interagieren können.

Kinder mögen alle informell-familiären Interaktionssettings, die es im Ganzttag ermöglichen, Beziehungen zu den Erwachsenen einzugehen, die nicht wie im konventionellen Unterricht durch die Hierarchie einer Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung geprägt sind und zudem nicht mit einer Leistungsbeurteilung und -bewertung verknüpft sind. Als wohltuend erleben Kinder Beziehungen zu Pädagog*innen, die von wechselseitigem Interesse, von Vertrauen, Emotionalität und Ebenbürtigkeit geprägt sind. In einer entspannten Atmosphäre unterhalten Kinder sich gerne mit Erwachsenen, spielen gerne etwas mit ihnen und vertrauen sich ihnen an, wenn sie Sorgen oder Probleme haben.

Qualitätsdimension 1.3: Sich in ernststen Konfliktsituationen auf Pädagog*innen verlassen können, die verständnisvoll und fair intervenieren und den Kindern dabei helfen, Strategien für ein friedliches und demokratisches Miteinander zu entwickeln

In Konflikt- und Mobbing-situationen, die die Kinder belasten, wollen sie sich auf Pädagog*innen verlassen können, die verständnisvoll und fair agieren, aufmerksam sind, alle Seiten ernst nehmen und ihnen helfen, Lösungsstrategien zu finden, wenn sie selbst nicht weiterwissen. Die Erwachsenen sollen in der Perspektive der Kinder also nicht nur Wissens-

und Kompetenzvermittler*innen sein, sondern auch verlässliche Konfliktmediator*innen und Vertrauenspersonen. Kommt es zu Regel- oder Normbrüchen, die das friedliche Miteinander gefährden, wünschen Kinder sich Pädagog*innen, die sich Zeit für sie nehmen, mit ihnen gemeinsam Lösungen aushandeln und Prozesse anregen, die ein friedliches soziales Zusammenleben einüben und stärken.

Qualitätsdimension 1.4: An der Gestaltung des Ganztages beteiligt sein, mitreden und mitbestimmen

Kinder möchten ihre Meinungen, Wünsche, Ideen und Beschwerden zum Ganztage äußern und wünschen sich, dass diese aufgegriffen und ernst genommen werden. Mit ihren Ideen und Verbesserungsvorschlägen wollen sie dazu beitragen, dass der Ganztage zu einem Lebensort wird, an dessen Gestaltung sie beteiligt sind, mit dem sie sich identifizieren und an dem sie sich wohlfühlen. Sie brauchen dazu Erwachsene, die ihre Perspektiven achten, die sich selbst als Dialogpartner*innen einbringen und die ihnen helfen, sich in demokratische Aushandlungsprozesse einzuüben. Als Pendant zu einem konventionellen Unterricht, an dessen Konzeption und thematischer Ausgestaltung sie nicht beteiligt werden, schätzen sie die Erfahrung, nach den eigenen Interessen und Meinungen gefragt und mit ihnen berücksichtigt zu werden.

Qualitätsbereich 2: Die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur (Beziehungen unter Gleichaltrigen)

Der Ganztage ist ein außerunterrichtliches Setting, in dem die Beziehungen der Kinder untereinander anders gerahmt sind als im Unterricht: Hier geht es nicht primär um lehrplanadäquate Schulleistungen, gute Bewertungen bzw. Noten und die damit verbundene Konkurrenz. Umso mehr entscheidet die Qualität der Peer-Beziehungen darüber, ob sich Kinder im Ganztage gut aufgehoben, integriert und wohl fühlen.

Kinder wünschen sich, im Kontext von Geschlechtervielfalt ein für sie passendes geschlechtstypisches Verhalten zu entwickeln: Dazu gehört, sich in ‚wilde‘ Aktivitäten und körperbetontes Kräfteressen zu verstricken und/oder intensiv über Beziehungsthemen (Freundschaft, Eifersucht, Streit, Liebe etc.) zu kommunizieren. Sich langanhaltend in Rollenspiele vertiefen zu können, ermöglicht das Ausprobieren verschiedenster sozialer Rollen und Konstellationen. Haben Kinder Freund*innen, auf die sie sich verlassen können, fühlen sie sich gestärkt und geschützt.

Im negativen Gegenhorizont der Kinder steht es, wenn die Zeiten und Orte, an denen sie mit Gleichaltrigen außerhalb des leistungs- und konkurrenzlastigen Unterrichts zusammen sein, ihren Themen nachgehen und spielen können, stark eingeschränkt bzw. reglementiert sind. Kinder, die andere angreifen, ärgern, exkludieren sowie das Fehlen von Freund*innen, die zu einem halten, belasten Kinder sehr.

Qualitätsdimension 2.1: 'Wild' spielen: sich gegenüber anderen behaupten, mit anderen messen und in der Gruppe selbst tragfähige Regeln entwickeln (insbesondere sozial als Jungen konstruierte Kinder)

Kinder im Ganztage, in unserem Sample insbesondere sozial als Jungen konstruierte Kinder, wünschen sich Zeiten und Räume für ‚wilde‘, körperbetonte Spiele, in denen sie sich mit anderen messen, in der Gruppe behaupten und selbstständig tragfähige Regeln für ihr soziales Miteinander entwickeln können. Es reizt sie, im „rough-and-tumble-play“⁵ spielerisch verschiedene Aktivitäts- und Aggressionslevel auszuprobieren und die Grenze auszuloten, an der aus Spiel Ernst wird. Dafür brauchen sie Spielgefährten, denen sie vertrauen und ggfs. Erwachsene, die sie im ‚Notfall‘ um Unterstützung bitten können. Die Erfahrung, sich auch einmal ‚wild‘ und ‚ungezähmt‘ verhalten und mit Anderen Kräfte messen zu können, wird als Pendant dazu, sich als gesittetes, ‚gezähmtes‘, stillsitzendes und an Regeln haltendes Kind zu benehmen, sehr geschätzt.

Qualitätsdimension 2.2: Sich zurückziehen, unterhalten und soziale Beziehungen verhandeln (insbesondere sozial als Mädchen konstruierte Kinder)

Kinder im Ganztage (in unserem Sample insbesondere Mädchen) wünschen sich Zeiten und Räume dafür, sich in Ruhe mit Freund*innen zu unterhalten und soziale Beziehungen zu verhandeln. Sie suchen sich dafür bevorzugt geschützte und gemütliche Orte, von denen aus sie gut beobachten können, an denen sie sich über sich und andere Menschen unterhalten, über Freundschaft, Streit und Verliebt-Sein sprechen können. Als Pendant dazu, sich in der Klassenöffentlichkeit zu bewegen und sich in einer großen Gruppe von Gleichaltrigen zu positionieren, werden Erfahrungen des Unter-sich-Seins und der Privatheit sehr geschätzt.

Qualitätsdimension 2.3: Sich einen Ort aneignen und Fantasienspiele spielen

Kinder im Ganztage wollen sich in der Peergroup in langanhaltende Fantasie- und Rollenspiele vertiefen, in denen sie in verschiedene, auch unkonventionelle, Rollen schlüpfen können. Im Spiel groß oder klein, stark oder schwach, mächtig oder hilflos, aggressiv oder friedlich, gut oder böse zu sein, ermöglicht Kindern, sich in unterschiedlichen sozialen Situationen und Konstellationen zu erfahren, sich mit Macht und Ohnmacht sowie mit moralischen Fragen zu beschäftigen und ein differenziertes Selbstkonzept zu entwickeln. Als Pendant zur Festlegung auf die Rolle des sich normgerecht verhaltenden Schulkindes schätzen Kinder die Möglichkeit, im Spielen jede*r sein und alles tun zu können, außerordentlich. Dazu eignen sich

⁵ Für Praktiken des „rough-and-tumble-play“ gibt es keine angemessene Übersetzung. Pellegrini (1995), der mehrere Studien zu der Thematik durchgeführt hat, hat sieben Verhaltensanteile herausgearbeitet: Lachen, Rennen, Springen, offenes Prügeln, Kämpfen, Jagen und Fliehen. Er folgert: "RaT is an enjoyable set of behaviors" (1987: 36).

unbestimmte Orte, die sie aktiv ausgestalten und mit eigenen Bedeutungen versehen können, besonders gut.

Qualitätsdimension 2.4: Freund*innen haben, Freundschaft erleben und sich auf Freund*innen verlassen können

Kinder im Ganztage wünschen sich Zeiten und exklusive Orte für die Ausgestaltung und Sicherung ihrer Freundschaften. Sie wollen Geheimnisse mit ihren Freund*innen teilen, zusammen Abenteuer erleben, ihren Freund*innen helfen und auf deren Hilfe vertrauen können. Sie wollen nicht allein sein oder ausgeschlossen werden. Ihre Freundschaften müssen auch Streitphasen oder 'Konkurrenzfreundschaften' überstehen und damit ihre Belastbarkeit unter Beweis stellen. Als Pendant zum potenziellen Leistungs- und Konkurrenzdruck unter Kindern in derselben Klasse oder Stufe, schätzen die Kinder zudem freundschaftliche Beziehungen über Jahrgangsstufen hinweg.

Qualitätsbereich 3: Die produktive Bearbeitung von Themen und Aufgaben der mittleren und späten Kindheit

Außerunterrichtliche Settings des Ganztags müssen sich weder primär an den Fächern und Themen des Lehrplans noch an einer vergleichenden Leistungsbewertung orientieren. Daher können hier den Kindern wesentlich mehr Freiräume eröffnet werden, sich mit den eigenen Entwicklungsthemen und -aufgaben, mit ihren aktuellen Ideen und Interessen zu beschäftigen.

Kinder wünschen sich, herausfordernde Themen und Entwicklungsaufgaben antizipieren zu können und an der Grenze von Normorientierung und Normbruch zu arbeiten. Sie wollen sich einerseits einfach entspannen und andererseits anstrengende, schwierige und verantwortungsvolle Arbeiten erledigen.

Im negativen Gegenhorizont der Kinder steht es, wenn auch im Ganztage keine Freiräume dafür bereitstehen, ganz individuellen Themen, Interessen und Leidenschaften nachzugehen und zu einem Mitglied der Peer-Gemeinschaft bzw. von Peergroups zu werden.

Qualitätsdimension 3.1: (Noch) Verbotenes tun und Grenzen austesten

Kinder im Ganztage wünschen sich, Grenzen austesten zu können und sich mit zukünftigen Verhaltensweisen und Themen der späteren Kindheit bzw. zuweilen schon des Jugendalters zu beschäftigen. Sie vergewissern sich stetig, was sie schon alles können bzw. dürfen und was nicht. Dabei bewegen sie sich im Spannungsfeld zwischen Normorientierung und Normbruch – einerseits wollen sie die Verantwortung für ihr Tun übernehmen, stoßen dabei aber auch an eigene Grenzen. So reizen sie bestimmte Themen des Jugendalters, wie zum Beispiel

Sexualität, Drogen oder Alkohol sehr, allerdings scheint es noch zu riskant, diesbezüglich selbstverantwortlich zu verhandeln. So schätzen sie es, wenn sie sich in der Peergroup mit Lebensthemen auseinandersetzen können, die im schulischen Lehrplan nicht vorkommen. Ebenso schätzen sie pädagogische Fachkräfte, die ihnen einerseits viel zutrauen, andererseits aber auch Koordinaten zur Verfügung stellen, die sie bei der Einschätzung, was ethisch-moralisch angemessen ist, unterstützen.

Qualitätsdimension 3.2: Zerstreunden, unterhaltsamen und entspannenden Aktivitäten nachgehen

Kinder wünschen sich eine Offenheit des Ganztags für zerstreunde und unterhaltsame Aktivitäten mit niedrigem bis moderatem Anforderungsniveau, bei denen sie sich ‚einfach nur‘ entspannen können. So wollen sie sich über ihre Idole (z.B. aktuell: Youtuber) austauschen, gelesene oder gesehene Geschichten verarbeiten, Quatsch machen und ‚herumblödeln‘, sich mit Spielkarten bzw. -figuren beschäftigen, Brettspielen hingeben und vor allem Pause machen. Dieses Pendant zu den Leistungsanforderungen und dem Konkurrenzdruck des konventionellen, an Bewertung und Benotung orientierten Unterrichts, steht im positiven Horizont der Kinder.

Qualitätsdimension 3.3: Handlungspraktischen Tätigkeiten langanhaltend nachgehen und sich in Situationen mit 'Ernstcharakter' bewähren

Kinder wünschen sich, im Ganztags Zeit zu haben, um ungestört lebenspraktischen Tätigkeiten nachzugehen. Sie wollen sich nützliche, z.B. handwerkliche, Fähigkeiten aneignen und diese in Ernstsituationen möglichst auch schon anwenden. Dabei sind sie daran orientiert, für sich selbst sorgen zu können: Obwohl sie manchmal noch auf die Erwachsenen angewiesen sind, steht im positiven Horizont, Herausforderungen allein oder in der Kindergemeinschaft zu bewältigen und Probleme selbstständig zu lösen. Solche lebensnahen, selbstgestellte Arbeiten sind ihnen wichtig als Pendant zur eher theoretischen Auseinandersetzung mit Lernstoff in konventionellen Unterrichtssettings.

Qualitätsdimension 3.4: Sich in riskante, herausfordernde Bewegungsaktivitäten und in (kompetitive) Bewegungsspiele vertiefen

Kinder wünschen sich im Ganztags Gelegenheiten für herausfordernde, (etwas) riskante Bewegungsaktivitäten, die ihnen zum einen ermöglichen, ihre körperlichen Fähigkeiten auszutesten und zu erweitern und sich zum anderen untereinander zu messen. Anstrengende, anspruchsvolle und zum Teil spektakuläre Bewegungsspiele können einen Wettkampf- oder Konkurrenzcharakter haben oder aber von gegenseitiger Unterstützung und geteiltem ‚Flow‘ geprägt sein. Die Peers sind - als Ko-Konstrukteure in symmetrischen Beziehungen – Mitspieler*innen oder Gegner*innen, Publikum oder Vorbild. In der Perspektive der Kinder ist das intensive Sich-Bewegen jenseits der Bewertungslogiken des Sportunterrichts als Pendant zum begrenzten und die Bewegung begrenzenden Sitzplatz im Klassenzimmer unabdingbar.

Qualitätsbereich 4: Die Erweiterung des Bildungsraums Schule/Ganztag in den die Natur und die Außenwelt

Der Ganztag ist ein außerunterrichtliches Setting, das mit seinen Angeboten über das hinaus gehen kann, was in einem lehrplanorientierten und stark einzelfachzentrierten Unterricht möglich ist: Der Bildungsraum Schule bzw. Ganztag kann in den Natur- und den Sozialraum hinein ausgedehnt werden. Das ‚Draußen-Sein‘ erweitert die Bildungsgelegenheiten der Kinder, indem sich ihnen hier eine große Offenheit und Vielfalt an Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet.

Kinder wünschen sich, über die Grenzen der Schule hinausgehen zu können: Sie wollen zum einen die Außenwelt kennenlernen und den Sozialraum mitgestalten. Die Natur bietet ihnen zum anderen einen idealen Raum für die Gestaltung einer positiven Peer-Kultur, eine unerschöpfliche Vielfalt von Spiel- und Arbeitsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Im negativen Gegenhorizont der Kinder steht es, wenn die Schule/der Ganztag eine nach außen abgeschlossene Insel ist, die in ihrer Perspektive nichts mit dem ‚richtigen‘ Leben zu tun hat.

Qualitätsdimension 4.1: Naturerfahrungen machen

Kinder nutzen in der Natur die große Vielfalt an Bewegungs-, Explorations- und Spielgelegenheiten. Sie suchen und schätzen starke, alle Sinne ansprechende Eindrücke und Erfahrungen und die Vielfalt der nicht-normierten Materialität in natürlichen Umgebungen. Dabei stehen der direkte Kontakt zu Pflanzen und Tieren sowie Erfahrungen mit den Elementen und Wetterphänomenen, die sie im Hier und Jetzt erleben, im positiven Horizont der Kinder. Das Draußen-Sein stellt in ihrer Perspektive ein wichtiges Pendant zum Drinnen-Sein, zur kontrollierten Unterrichtskultur sowie zu normierten Lern- und Spielmaterialien dar.

Qualitätsdimension 4.2: Ausflüge machen und die Außenwelt erfahren

Die Kinder wünschen sich Erfahrungen außerhalb pädagogischer Einrichtungen im ‚wahren‘ Leben und an ‚echten‘ Lebensorten. Sie freuen sich über Ausflüge und Reisen, die als bereichernde Erfahrungen und Ausnahmen vom (schulischen und familiären) Alltag wahrgenommen werden. Das Erkunden und Mitgestalten des Sozialraums ist in der Perspektive der Kinder ein wichtiges Pendant zum nach Außen abgeschlossenen Nukleus Schule.

4. Diskussion: Potenziale und Herausforderungen des Ganztags aus Kindersicht

Insgesamt wird in der Studie deutlich, welche Potenziale der Ganztag aus Kindersicht hat, um eher konventionelle Unterrichtsphasen in Grundschulen als Pendant zu ergänzen und Schule

zu einem in seiner Gesamtheit anreichernden und lebenswerten Lebens- und Bildungsort zu machen.

4.1 Potenziale

Es wird deutlich, wie wichtig es für die Kinder ist, Frei- und Rückzugsräume zu haben, in denen sie ungestört ihre sozialen Beziehungen und vor allem ihre Freundschaften pflegen können. Auch die Möglichkeit, mitbestimmen und den Ganzttag mitgestalten zu können, ist den Kindern ein wichtiges Anliegen. Allerdings konnte nicht in allen Einrichtungen eine selbstverständliche Beachtung des damit verbundenen ‚Rechts auf Gehör‘ der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 12, UN-KRK) beobachtet werden. Die in der österreichischen Studie diagnostizierten diesbezüglichen Entwicklungsbedarfe (Gspurning et al., 2010; S. 194) scheinen vielerorts also weiter zu bestehen. Auch die Bedeutung von freiem Spiel und interessanten Bewegungsmöglichkeiten kann nicht genug unterstrichen werden.

Einige, weitere Themen sollten aus unserer Sicht in Zukunft stärker in der Diskussion um einen guten Ganzttag berücksichtigt werden:

Beispielsweise wird die Bedeutung von Pausen für Kinder zwar unter dem Schlagwort Rhythmisierung aufgegriffen, jedoch allein unter dem Aspekt der Bildung verhandelt. Die Ergebnisse zeigen, dass zerstreute, unterhaltsame und entspannende Aktivitäten für die Kinder einen Wert an sich haben und nicht nur unter dem Aspekt einer Steigerung ihrer Lernfähigkeit betrachtet werden sollten. Zudem konnte die Bedeutung des Spielens, von Fantasie- und Rollenspielen, von riskanten oder wilden Spielen und auch von Spielen, in denen es um die Suche nach einer Geschlechts(rollen)identität geht, herausgearbeitet werden. Im Grunde spiegelt sich damit die Bedeutung des Rechtes auf Spiel, Freizeit und Erholung aus der UN-Kinderrechtskonvention wider (Artikel 31), das dort denselben Stellenwert einnimmt, wie das Recht auf Bildung (Artikel 28).

Die Ergebnisse der hier vorgelegten Studie beleuchten einige, bislang in der Forschung zum Ganzttag noch nicht thematisierten Aspekte. So scheint gerade das altersheterogene Setting, in dem die Kinder sowohl mit jüngeren als auch mit älteren Kindern in Kontakt kommen können, prädestiniert für eine Auseinandersetzung mit Identitätsfragen und Entwicklungsthemen. Zudem wird deutlich, dass die Kinder Angebote und Möglichkeiten schätzen, sich langanhaltend, nicht nur theoretisch, sondern vor allem handlungspraktisch mit Projekten, Themen und Arbeiten zu beschäftigen.

Schließlich kann das Potenzial des Ganztags, sich nach außen zu öffnen und den Erfahrungshorizont bzw. die Erfahrungsräume der Kinder über die Themen des Lehrplans und des Unterrichts hinaus zu erweitern, nicht deutlich genug unterstrichen werden. Während die Sozialraumorientierung in den Diskussionen um die Qualitätsentwicklung des Ganztags bereits eingefordert wird (Deinet et al., 2018), scheint es aus der Perspektive der Kinder besonders wichtig, die Möglichkeiten des Draußen-Seins und der Naturerfahrungen deutlich zu erweitern.

4.2 Herausforderungen in Bezug auf die Einführung des Rechtsanspruchs

In Bezug auf die Einführung des Rechtsanspruchs auf Ganztagsbetreuung ergeben sich aus der Studie auch Herausforderungen. Wenn damit die Institutionalisierung der Kindheit weiter zunimmt, stellt sich die Frage, wie im Sinne Staudners ‚nicht-verpädagogisierte‘ (Staudner, 2018, S. 216) Freiräume und Zeiten für Kinder sichergestellt werden können. Wie kann also das Recht der Kinder auf Spiel, Freizeit und Erholung verlässlich gewährt werden?

Des Weiteren werden Professionalisierungsnotwendigkeiten deutlich: Zu einem scheint eine Mindestanzahl an professionellen Fachkräften notwendig, die konstant präsent sind und eine persönliche Beziehung zu Kindern aufbauen können. Zum anderen sind alle Fachkräfte gefordert, nicht nur freundlich und ihre Rechte respektierend mit den Kindern umzugehen, sondern ihnen mit einer forschenden, selbst-reflexiven Haltung zu begegnen. Sie müssen in der Lage dazu sein, einerseits Freiräume, Rückzugsräume und die Auseinandersetzung der Kinder unter sich zulassen, andererseits aber auch als Beziehungspartner*innen zur Verfügung stehen und bei Übergriffen oder Mobbing konsequent eingreifen.

Da bei keinem Kind in der Studie die begleitete Erledigung von Hausaufgaben im positiven Horizont stand, stellt sich die Frage, ob traditionelle Formen der Hausaufgaben und deren Betreuung tatsächlich geeignet sind, die Kinder in ihren Lern- und Bildungsprozessen angemessen zu unterstützen. Die Herausforderung scheint darin zu bestehen, mit Lehrkräften, Leitungskräften und Eltern abgestimmte Lösungen zu finden, die auf das Abarbeiten von Arbeitsblättern oder Schulbuchseiten verzichten und stattdessen den Fokus auf längerfristige, projektorientierte Arbeiten und AGs sowie informelle Bildungsgelegenheiten (im Sozial- und Naturraum) legen, die bei den Kindern Interesse und intrinsische Lernmotivation wecken.

Schließlich scheint eine kontinuierliche Herausforderung zu sein, einem *interperspektivischen* Verständnis von Qualität folgend, Kinder als Qualitätsexpert*innen ‚in eigener Sache‘ stets gleichwertig einzubeziehen und ihr Wohl vorrangig zu berücksichtigen (Nentwig-Gesemann, Walther, Bakels, et al., 2020a). Dafür müssen Erwachsene ihnen im Ganzttag mit einer offenen, fragenden Haltung begegnen, ihnen Fragen stellen und wirklich neugierig auf ihre Antworten sein, sich in Gespräche und Diskussionen mit ihnen verwickeln lassen und ihre Ideen, Vorschläge und Beschwerden ernsthaft in die Qualitätsentwicklung einbeziehen.

Die in der Studie rekonstruierten Qualitätsdimensionen des Ganztags aus Kindersicht können nicht wie ein Qualitätskriterienkatalog abgehakt werden. Sie fordern vielmehr dazu heraus, im jeweiligen Ganzttag immer wieder neu ausbuchstabiert, diskutiert und mit Leben gefüllt zu werden. Wenn Kinder acht oder neun Stunden im Ganzttag verbringen, handelt es sich um einen ihrer ganz zentralen Lebens- und Bildungsorte, dessen Angelegenheiten sie in hohem Maße betreffen. Sie haben also das Recht bezüglich der Qualität des Ganztags gehört und beteiligt zu werden und sich an Aushandlungen über Qualitätskriterien und -ziele der Ganztagsentwicklung zu beteiligen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media.
- Baader, M. S. (2014). Die reflexive Kindheit. In M.S. Baader, F. Eßer & W. Schröer (Hrsg.), *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge* (S. 414–455). Frankfurt am Main: Campus.
- Bakels, E. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa (Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung - 2.4). Schwerpunkt: Dokumentarische Methode.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.). Opladen [ua]: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen [u.a.]: utb.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach* (3. Aufl.). London: National Children's Bureau.
- Deinet, U. (2009). Analyse- und Beteiligungsmethoden. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 65–86). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1998). Theoretisches Sampling. In B. Glaser & A. Strauss: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (S. 53-84). New York: Aldine de Gruyter: New York.
- Gspurning, W., Heimgartner, A., Leitner, S. & Sting, S. (2010). *Soziale Qualität von Nachmittagsbetreuungen und Horten*. Wien/Berlin: LIT Verlag.
- Heinzel, F., Thole, W., Cloos, P. & Köngeter, S. (Hrsg.). (2010). *„Auf unsicherem Terrain“*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krüger, H.-H. (2006). Forschungsmethoden in der Kindheitsforschung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1(1), 91–115.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl., S. 267–284). Opladen: Barbara Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2014). Gruppeninterviews. *Handbuch Kinder und Medien* (S. 273–285). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020a). *Kinder als Akteure in*

Forschung und Qualitätsentwicklung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung (im Erscheinen).

Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2020b). Achtung Kinderperspektiven! Mit Kindern KiTa-Qualität entwickeln. Methodenschatz II: Erhebung, Auswertung und Dokumentation. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann.

Pellegrini, A. D. (1987), Rough-and-Tumble Play. In: *Educational Psychologist* 22,1 (1987), S. 23-43.

Pellegrini, A. (1995): Boys' Rough-and Tumble Play and Social Competence. In: Ders. (Hrsg.): *The Future of Play Theory.* New York, S. 107-126.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (4. erweite.). München: Oldenbourg.

Staudner, S. (2018). *Bildungsprozesse im Ganzttag.* Bildungsprozesse im Ganzttag. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. UN-Kinderrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Vereinte Nationen 1989. Verfügbar unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/>

Wagner-Willi, M., Bischoff-Pabst, S. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). *Editorial: Die Dokumentarische Methode in der kindheitspädagogischen Forschung.* *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 2(1), 3–9.