

Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian

Erfahrungen, Orientierungen und Relevanzen von Kindern im grundschulischen Ganztag

Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke [Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]:
Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 190-217. -
(Dokumentarische Schulforschung)



Quellenangabe/ Reference:

Nentwig-Gesemann, Iris; Walther, Bastian: Erfahrungen, Orientierungen und Relevanzen von Kindern im
grundschulischen Ganztag - In: Matthes, Dominique [Hrsg.]; Hinzke, Jan-Hendrik [Hrsg.]; Pallesen, Hilke
[Hrsg.]; Wittek, Doris [Hrsg.]: Dokumentarische Schüler:innenforschung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius
Klinkhardt 2024, S. 190-217 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-321794 - DOI: 10.25656/01:32179;
10.35468/6130-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-321794>

<https://doi.org/10.25656/01:32179>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das
Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten
und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des
Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses
Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden
und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert
werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die
Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy,
distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you
attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are
not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not
allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of
use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Iris Nentwig-Gesemann und Bastian Walther

Erfahrungen, Orientierungen und Relevanzen von Kindern im grundschulischen Ganzttag

Zusammenfassung

Verortet in der Dokumentarischen Organisationsforschung sowie der Dokumentarischen Kindheits- und Kinderperspektivenforschung wird in dem Beitrag gezeigt, dass Kinder im grundschulischen Ganzttag eine Vervielfachung von Spannungen zwischen propositionaler und performativer Logik bewältigen müssen. Diese Spannungen resultieren aus der konstituierenden (Fremd-)Rahmung in pädagogischen Einrichtungen, aus dem Neben- und Miteinander mehrerer intraorganisationaler Milieus und ihren Rahmeninkongruenzen sowie aus den sich stetig verkleinernden raum-zeitlichen Möglichkeiten der Entfaltung performativer Logiken im Peermilieu. Anhand von empirischen Beispielen zur Praxis des Spielens und zur Hausaufgabenerledigung wird rekonstruiert, *wie* sich Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräften in der Organisation Ganzttag bzw. Hort entfalten. Abschließend wird argumentiert, dass es für die Konstituierung einer an Professionalität, Reflexivität und Diskursivität orientierten Qualität von pädagogischen Organisationen als konjunktiven Erfahrungsräumen, die von starken konstituierenden (Fremd-)Rahmungen geprägt sind, zentral ist, wie dialogisch oder machtsstrukturiert die vielfältigen Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern ausgestaltet werden.

Schlagwörter

Dokumentarische Organisationsforschung, Dokumentarische Kindheitsforschung, Kinderperspektiven, Ganzttag, Peerkultur

Abstract

Experiences, orientations and relevance of children in all-day primary school

Based on documentary organizational research as well as documentary research on childhood and children's perspectives, the article shows that children in all-day care settings in the primary school age have to cope with a multiplication of tensions between propositional and performative logic. These tensions result from the constituent external framing in educational

institutions, from the juxtaposition and coexistence of several intraorganizational milieus and their frame incongruities, as well as from the constantly shrinking spatio-temporal possibilities for the unfolding of performative logic in the peer milieu. Using empirical examples of the practice of playing and doing homework, it is reconstructed *how* interactions between children and professionals unfold in the organisation of all-day and after-school care. Finally, it is argued that it is central for the constitution of a quality of pedagogical organizations oriented towards professionalism, reflexivity and discursivity as conjunctive spaces of experience, which are shaped by strong constituting (external) frames, how dialogically or power-structured the diverse interactions between professionals and children are designed.

Keywords

Documentary Research on and in Organizations, Documentary Research on Childhood, Children's Perspectives, All-Day-Care, Peer Culture

1 Einleitung

Wenn ab 2026 der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung für Grundschulkindern in der Bundesrepublik stufenweise realisiert wird, ist anzunehmen, dass – analog zur Einführung des Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz – die Besuchsquoten der Ganztageseinrichtungen stark ansteigen werden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 121f.). Der quantitative Ausbau des Angebots einer ganztägigen Betreuung und die damit verbundene längere tägliche Verweildauer von Grundschulkindern in einer Bildungseinrichtung wird verschiedene Tendenzen forcieren, die Kindheiten in Deutschland¹ prägen: Kinder bewegen sich immer früher und länger in Bildungs- und Freizeitinstitutionen, also in organisationalen Erfahrungsräumen, und sind dabei vermehrt mit pädagogischen Professionellen konfrontiert, denen explizit Verantwortung für die Betreuung, Erziehung und Bildung von Kindern übertragen wird.

Verknüpft mit der Tendenz, Pädagogik auf Bildung zu verkürzen (Neumann 2014) und diese wiederum auf didaktisierte, von Pädagog:innen vorbereitete, begleitete, dokumentierte und bewertete Lernprozesse engzuführen, bedeutet Kindheit in pädagogischen Institutionen dann, dass Zeiten und Räume für individuell-eigen-

1 Entsprechende Entwicklungen sind auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten. Da in diesem Beitrag keine vergleichende Aufarbeitung erfolgen kann, sei lediglich darauf verwiesen, dass bei der Rede von Kindheiten in der Moderne (z. B. Baader et al. 2014) immer in Rechnung gestellt werden muss, dass Kindheiten aus der globalen Perspektive betrachtet von Ungleichzeitigkeiten, Ungleichheiten und Unterschieden gekennzeichnet sind. Miriam Tag (2009) arbeitet heraus, welche Herausforderung es darstellt, internationale Indikatoren für die Beschreibung und Bewertung von Kindheiten zu formulieren, die immer auch normative Muster von Kindheit als Maßstab setzen.

sinnige und peergruppenbezogene Lern- und Bildungsprozesse, für das informelle Lernen und damit für nicht primär funktionalistisch konzipierte Prozesse sozialisatorisch wirkender Interaktionen beschnitten werden. Eng damit verbunden ist zudem das Phänomen, dass schulisches Lernen (abgesehen von reformpädagogisch fundierten Ausnahmen und zeitweise dem Sportunterricht) überwiegend in Innenräumen verortet wird: Der Platz, der Kindern im Unterricht für das Lernen zugewiesen wird, schirmt sie von vielen sinnlichen Erfahrungen ab, stellt ihre Körper so gut es geht still und markiert als umbauter Raum massive Grenzen ihrer Bewegungsfreiheit (Huber & Köppel 2017).

Zudem werden Kinder in pädagogischen Organisationen, die mit dem gesellschaftlichen Auftrag versehen sind, sie zu betreuen, zu erziehen und vor allem ihre Bildungsprozesse zu gestalten und zu fördern, primär in ihrer Rolle als Adressat:innen formaler und curricular verbindlich vorgegebener Bildungsangebote positioniert²: als Kindergartenkinder und als Schüler:innen. Die in ihrer Rolle als Schüler:innen eindimensional essentialisierten Kinder werden, mit Ralf Bohnsack (2020, S. 79) gesprochen, mit „gradierenden oder degradierenden Identitätskonstruktionen“ konfrontiert, die darauf beruhen, dass in aller Regel Erwachsene bzw. Pädagog:innen das Recht für sich beanspruchen zu bestimmen, was ein:e ‚normale:r‘ Schüler:in ist und wie er:sie sich zu verhalten hat. Das „Phantom Normalität“, auf das Bohnsack (ebd.) mit Bezug auf Erving Goffman verweist, stellt letztlich ein Machtinstrument dar, sind es doch die Pädagog:innen, die – qua Alter und Berufsrolle mit unvergleichbar mehr Gestaltungs- und Entscheidungsbefugnissen ausgestattet – darüber urteilen, welche Abweichungen vom Phantombild des schuladäquaten bzw. -kompatiblen Verhaltens wie sanktioniert werden.³ In unserem Beitrag werden wir zunächst zentrale Prämissen einer Dokumentarischen Organisationsforschung darlegen (Kap. 2) sowie Kernprinzipien einer Dokumentarischen Kindheits- und Kinderperspektivenforschung vorstellen

2 Auf die Unterschiedlichkeit der Bildungsaufträge von Schule und Kindergarten und ihre historische Entwicklung kann an dieser Stelle nicht vertiefend eingegangen werden. Mit den seit 2004 in allen Bundesländern etablierten Bildungsprogrammen und -plänen für den Elementarbereich wurde allerdings ein Diskurs eingeleitet, in dem grundschulpädagogische und -didaktische Prinzipien in die sozialpädagogische Grundlegung des Kindergartens diffundieren. Zwar wird den Kindergärten nach wie vor ein eigenständiger Bildungsauftrag zugestanden, sie sollen aber zugleich in Bezug auf Schule für Kontinuität und Anschlussfähigkeit sorgen.

3 Da in der Studie, auf deren Ergebnisse dieser Beitrag rekurriert, die Erfahrungen, Praktiken und Orientierungen von Kindern im grundschulischen Ganztag rekonstruiert wurden, sprechen wir sehr bewusst nicht von *Schüler:innen*, sondern von Kindern bzw. Kindern im Ganztag (wenn die organisationale Rahmung sichtbar gemacht werden soll). In unserer Vorstellung einer rekonstruktiven Forschung, die offen ist für die Mehrdimensionalität konjunktiver Erfahrungsdimensionen, aus denen sich habituelle Orientierungen speisen, sollten Kinder nicht von vornherein in der ihnen von den Erwachsenen zugeschriebenen Rolle als Schüler:innen bzw. Schulkinder adressiert werden, sondern als Akteur:innen, deren „Geworden-Sein“ in einer „Vielzahl miteinander verflochtener konjunktiver Erfahrungsräume“ (Nentwig-Gesemann 2023, S. 211) verwurzelt ist.

(Kap. 3). Im Anschluss daran wird die Studie „Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter“ (Walther et al. 2021) mit ihren methodischen Zugängen und Kernergebnissen skizziert (Kap. 4). Im Sinne einer dokumentarischen Rekonstruktion von Erfahrungen und Orientierungen ging es in der Studie um das implizite, konjunktive Wissen von Kindern im Kontext grundschulischen Ganztags, d. h. um ihr Wissen *innerhalb* dieser organisational gerahmten Praxis. Anhand von exemplarisch ausgewählten empirischen Beispielen aus der Studie werden wir dann der Frage nachgehen, wie Kinder im Ganztag die notorische Spannung zwischen „Norm und Habitus“, zwischen „Theorie und Handlungspraxis“ (Bohnsack 2020, S. 56) bearbeiten, die für pädagogische Organisationen in einem doppelten Sinne, nämlich einer generationalen und organisationalen Rahmungshoheit (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018), konstitutiv ist (Kap. 5). Dabei geht es zum einen um die Frage, *wie* Kinder(gruppen) welche Zeiten und Räume im schulischen Ganztag als primär kinderulturell dominierte konjunktive Refugien des Erfahrens und Erlebens, Interagierens und Handelns nutzen. Zum anderen wird rekonstruiert, *wie* institutionalisierte Normen und Identitätserwartungen, die mit der Schüler:innen-Rolle verknüpft sind, in den konjunktiven Erfahrungsraum Schule bzw. Ganztag hineinwirken. *Wie* gehen Pädagog:innen mit Rahmeninkongruenzen und Spannungen um, die entstehen, wenn die habituelle Praxis der Kinder nicht dem ‚Phantombild‘ des sich ‚normal‘ bzw. erwartungsgerecht verhaltenden Schulkindes entspricht – wenn es also um „Rahmungsmacht“ (Bohnsack 2020, S. 79f.) im Sinne der „*interaktiven Durchsetzung und Perpetuierung* von Degradierungen und Gradierungen und somit auch der interaktiven Durchsetzung und Perpetuierung sozialer und gesellschaftlicher Ungleichheit“ (ebd., Herv. i. Orig.) geht. Abschließend wird im Fazit (Kap. 6) auf die Relevanz der Interaktionsqualität zwischen Fachkräften und Kindern hingewiesen, die Dreh- und Angelpunkt eines verlässlichen und an demokratischen, diskursethischen Grundprinzipien orientierten organisationalen Habitus ist.

2 Dokumentarische Organisationsforschung

Im Folgenden werden Kernprämissen einer Dokumentarischen Organisationsforschung dargelegt, wobei wir dabei bereits Bezug auf die dem Beitrag zugrunde liegende Studie nehmen, um die methodologischen Überlegungen anschaulicher zu machen.

Ganztag als organisational gerahmter Erfahrungsraum der Kinder⁴ ist durch das Zusammentreffen von zwei konjunktiven Erfahrungsräumen geprägt, in denen

⁴ Der grundschulische Ganztag ist selbstverständlich auch ein organisational gerahmter Erfahrungsraum für die pädagogisch tätigen Erwachsenen, die im Falle der vorgestellten Studie aber nur insofern in die Erhebungen einbezogen wurden, als Interaktionen der Kinder mit ihnen beobachtet wurden.

Kinder tagtäglich Erfahrungen machen und modi operandi der Handlungspraxis ausbilden: das „Peermilieu“ als „konjunktiver Erfahrungsraum der Kinder“ und das „pädagogische Milieu“ als „konjunktive Interaktionssphäre zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern“ (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018, S. 134). In beiden Milieus treffen wir auf eine spannungsvolle Diskrepanz zwischen „propositionaler und performativer Logik“ (Bohnsack 2017, S. 56): Im pädagogischen Milieu, das sich z. B. in der alltäglichen Unterrichtspraxis einspielt, kommen zum einen Regeln, Normen und Rollenerwartungen auf der Ebene des expliziten Wissens (die wir in der Dokumentarischen Methode auch als Orientierungsschemata bezeichnen) zum Tragen. Zum anderen entfalten sich spontane und habituelle Praxen und Praktiken von Lehrpersonen und Schüler:innen, die nicht rationalen Handlungsentwürfen folgen (in der Dokumentarischen Methode auch: Orientierungsrahmen im engeren Sinne).

Auch im Peermilieu gibt es zum einen (allerdings weniger stark als im pädagogischen Milieu) explizite, kodifizierte Regeln, Normen und Rollenerwartungen z. B. im Hinblick darauf, was ein:e beste:r Freund:in ist und was von ihm:ihr erwartet wird. Zum anderen entfalten sich im konjunktiven Erfahrungsraum der Peers Praxen und Praktiken, denen *nicht* die in der Peergroup kultivierten Orientierungsschemata zugrunde liegen, sondern die einer performativen Logik folgen. Somit treffen im grundschulischen Ganztag nicht nur zwei konjunktive Erfahrungsräume und damit habituelle Orientierungen der Kinder aufeinander, die ins Verhältnis zueinander gesetzt werden müssen, sondern sie stehen auch vor der zweifachen Herausforderung – als Kind in der Peergroup *und* als ‚Schul- bzw. Unterrichtskind‘ –, einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne zu entwickeln und diese Orientierungsrahmen wiederum ins Verhältnis zueinander zu setzen. Welche Lösungen dafür gefunden werden, ist eine empirisch zu beantwortende Frage.

Die Besonderheit im organisationalen Kontext von Grundschule bzw. grundschulischem Ganztag ist, dass für Organisationen von „konstitutiver Bedeutung“ ist (Bohnsack 2017, S. 135), dass viele grundlegende Entscheidungen über Strukturen, Rollen, Inhalte und Verfahrensweisen bereits getroffen sind, die das ‚Innenleben‘ in der Organisation – die Praxis der Lehrpersonen und die der Kinder sowie die Interaktionen zwischen beiden Akteur:innengruppen – prä-formieren. Bohnsack (2020, S. 39) spricht dabei auch von einer „Verdoppelung der Normierung“, da es sich zum einen um gesellschaftliche, institutionalisierte Normen, Rollen- und Identitätserwartungen handelt, zum anderen um solche auf der Ebene der Organisation selbst. Allen Akteur:innen bzw. Akteur:innengruppen der Schule bzw. des Ganztags stellt sich somit die Aufgabe, sich mit der verdoppelten Normierung durch die propositionale Logik der Institution *und* der Organisation auseinanderzusetzen und eine praktische Form der Bearbeitung bzw. Bewältigung zu finden – also einen Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, in den die jewei-

lige, organisationstypische Bearbeitung der Spannung zwischen Norm und Praxis eingelassen ist. Auf der Ebene von Organisationen bzw. im Bereich des professionalisierten Handelns bezeichnet Bohnsack (2017, S. 135, Herv. i. Orig.) dies auch als „konstituierende *Fremdrahmung* oder einfach: konstituierende Rahmung“, um deutlich zu machen, dass die Verdoppelung von institutionellen und organisationalen Normen, mit denen die intraorganisationalen Akteur:innen konfrontiert sind, in besonderer Weise Spannungen generieren, die bewältigt werden müssen. Der Charakter einer die Organisation tatsächlich grundlegend konstituierenden Rahmung entsteht allerdings nicht durch die Präsenz der Normen selbst, sondern darüber, dass sie in die Praxis einer Organisation hineinwirken, dass sie von den verschiedenen Akteur:innen bzw. Akteur:innengruppen prozesshaft und handlungspraktisch interpretiert, bearbeitet und enaktiert werden, dass sich eine habituelle Form der Spannungsbewältigung etabliert. Damit entsteht das, was wir als organisationalen konjunktiven Erfahrungsraum resp. organisationalen Habitus bezeichnen, der dafür sorgt, dass es trotz der verschiedenen Praxen in den intraorganisationalen Erfahrungsräumen eine Klammer gibt, die für Kontinuität, Verlässlichkeit und Reproduzierbarkeit von Praxis in Organisationen sorgt.

3 Dokumentarische Kindheits- und Kinderperspektivenforschung

Im hier vertretenen Verständnis einer praxeologisch-rekonstruktiven und dokumentarischen Kindheitsforschung wird zum einen an die kindheitssoziologischen Kernprämissen angeknüpft, dass (1) Kindheit ein soziales Konstrukt ist, das in sozialen Praktiken hervorgebracht wird, und somit von *Kindheiten* die Rede sein muss, dass (2) Kinder mit Rechten ausgestattete Akteur:innen sind, die an der interaktiven Hervorbringung sozialer Praktiken und Sinnzusammenhänge beteiligt sind, und dass (3) Kindheiten bzw. Kind-Sein zu erforschen, immer auch bedeutet, generationale Ordnungen bzw. generationales Ordnen in den Blick zu nehmen (Bühler-Niederberger 2014), dies aber um weitere Erfahrungs- bzw. Differenzdimensionen (z. B. Geschlecht, Alter, Milieu) zu erweitern ist.

Zum anderen wird in einer sozialisationstheoretischen Perspektive nach dem Kind-Werden gefragt, wie es sich in sozialen Praxen des Zusammenlebens (Grundmann 2006) sowohl absichtsvoll als auch absichtslos etabliert. Das Kind-Sein und Kind-Werden wird dabei nicht als Zustand, sondern als ein sozialisatorischer Prozess konzipiert, in dem sich auch Erziehungs- und Bildungsphänomene vollziehen und zwar in verschiedenen Milieus, innerhalb und außerhalb von pädagogischen Institutionen, in Interaktion mit Menschen verschiedenen Alters und in verschiedenen Rollen, aber auch in Interaktion mit allen Lebewesen und Dingen der belebten und unbelebten Erfahrungswelten von Kindern. Auch in pädagogischen

Institutionen vollziehen sich demzufolge komplexe, sozialisierend wirkende Prozesse, Beziehungen und Interaktionen, an denen Kinder ebenso beteiligt sind wie die anderen sozialen Akteur:innen, Räume und Dinge.

Damit wird in der Dokumentarischen Kindheits- und Kinderperspektivenforschung immer auch nach dem *Geworden-Sein*, nach der Verwurzelung des Habitus in mehrdimensional verzahnten konjunktiven Erfahrungsräumen gefragt. Wenn Heinz Hengst (2013, S. 11) von „differentieller Zeitgenossenschaft“ und „multiplem Werden“ (Hengst 2018, S. 97) spricht, dann relativiert er insofern die generationale Ordnung, als er diese zu einer, aber nicht der einzigen relevanten Kategorie erklärt, die ausschlaggebend für die jeweilige Konstitution von Kindheit und die Erfahrungen von Kindern ist. Vielmehr geht Hengst von „multiplizierten Alltagskontexten“ (ebd., S. 97) aus, die Kinder gleichermaßen wie Erwachsene zu pluralen Akteur:innen machen (ebd., S. 98). Hier kann mit der Dokumentarischen Kindheits- und Kinderperspektivenforschung gut angeschlossen bzw. noch weiter differenziert werden: Das *Geworden-Sein* von Menschen, die Verwurzelung ihrer habituellen Orientierungen in einer Vielzahl miteinander verflochtener konjunktiver Erfahrungsräume, ist fundamental für die soziogenetische Analyseinstellung der praxeologischen Wissenssoziologie. Kinder sind damit nicht nur als im Hier und Jetzt *Seiende* und als zukünftig *Werdende* zu betrachten, wie vielfach in der Kindheitsforschung postuliert, sondern immer auch als bereits *Gewordene*. Dabei lösen wir unsere Erkenntnisse von den jeweils interviewten oder beobachteten Kindern als Individuen ab und betrachten sie vielmehr als Repräsentant:innen des kollektiven Erfahrungsraums von Kindern (hier: im grundschulischen Ganztag).

Die Chance einer praxeologisch-rekonstruktiven Kindheitsforschung ist, die Geschichte(n) von Kindheit(en) aus der Perspektive von Kindern bzw. Kindergruppen zu rekonstruieren und die von ihnen selbst in ihren Erzählungen, Praktiken und Bildern aufgerufenen kollektiven Erfahrungs- bzw. Milieudimensionen – im Sinne einer soziogenetischen Spurensuche – für das bessere Verstehen und Erklären von multidiversen Kindheiten zu nutzen.

Die dokumentarische Analyse ist grundlegend von der systematischen Differenzierung zwischen „kommunikativem“, also explizitem, theoretischem Wissen auf der einen und „atheoretischem“ (Mannheim 1980, S. 272) resp. implizitem, in konjunktiven Erfahrungsräumen erworbenem Wissen auf der anderen Seite geprägt: ‚Hinter‘ einem Thema, über das etwas (verbal oder non-verbal und zum Beispiel auch im Medium von Bildern) zum Ausdruck gebracht wird (immanenter Sinn), ‚verbergen‘ sich existenzielle Erfahrungen und habitualisierte Formen des Denkens, Deutens und Handelns (Dokumentsinn).⁵ Zentral für die

5 Dies spiegelt sich u. a. in den Arbeitsschritten der formulierenden und reflektierenden Interpretation (vgl. dazu zum Beispiel Bohnsack et al. 2013).

Praxis dokumentarischer Interpretation ist zudem die komparative Analyse, deren Grundprinzipien auch in diesem Beitrag durch den Vergleich von insgesamt vier Sequenzen nachvollziehbar gemacht werden sollen. Das Spezifische eines Falls wird nur im Lichte vergleichbarer empirischer Fälle und damit verbundener (minimaler und maximaler) Fallkontraste erkennbar (Bohnsack 2010, S. 135ff.). Erst indem z. B. nach den Orientierungen von Kindern (und Pädagog:innen) im Hinblick auf Hausaufgaben gefragt und auf dieser Basis rekonstruiert wird, wie die verschiedenen Akteur:innen in unterschiedlichen Ganztagssettings mit dem Erledigen der Hausaufgaben umgehen, können fallübergreifend Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden.

4 Die Studie *Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter*

Dem Beitrag liegen die Ergebnisse des Forschungsprojekts „Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter – eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen“ (Walther et al. 2021) zugrunde⁶. Insgesamt haben 165 Kinder im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren aus acht sehr unterschiedlich strukturierten Ganztagen aus fünf Bundesländern in Deutschland an der Studie teilgenommen.

Inspiriert durch den multimethodischen Ansatz des Mosaic Approach⁷ (Clark 2017) und aufbauend auf das in der Studie „Kinder als Akteure der Qualitätsentwicklung in KiTas“ entwickelte und erprobte Methodenset (Nentwig-Gesemann et al. 2021) wurden den Ganztagskindern maximal mögliche Freiräume eröffnet, ihre Erfahrungen, Orientierungen und Einschätzungen verbal und non-verbal zum Ausdruck zu bringen. Gearbeitet wurde mit *Gruppendiskussionen mit Kindern* (Nentwig-Gesemann, 2010; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2014), *malbegleitenden Gesprächen* (Bakels & Nentwig-Gesemann, 2019) sowie mit der neu entwickelten Methode *Kinder fotografieren ihren Ganzttag* (Nentwig-Gesemann et al. 2023; Nentwig-Gesemann & Walther 2023). Zudem wurde den Kindern eine *Box* zur Verfügung gestellt, in die sie Briefe mit ihren Ideen und Wünschen, ihrer Kritik und ihrem Lob zu allen für sie relevanten Themen im Kontext des schulischen Ganztags einwerfen konnten. Ergänzt wurde dies durch teilnehmende und fotogestützte Beobachtungen (vgl. genauer zu den Methoden Nentwig-Gesemann et al. 2020; Walther et al. 2021).

6 Die Studie wurde 2019/20 von der Bertelsmann Stiftung, der Robert Bosch Stiftung, der Stiftung Mercator sowie der AWO in Auftrag gegeben und finanziert.

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

Im Zentrum der dokumentarischen Rekonstruktionen lagen die impliziten Wissensbestände der Kinder, wie sie sich vor allem in Fokussierungssequenzen dokumentieren.⁸ Es wurde kein vergleichend-evaluativer Ansatz in Bezug auf die teilnehmenden Ganztage verfolgt. Es ging vielmehr darum, mit einem multimedialen Vorgehen ‚typische‘ Erfahrungen und Perspektiven einer Vielfalt von Kindern in möglichst unterschiedlichen Ganztagen zu erschließen, also im Zuge einer fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse immer wiederkehrende Themen, Orientierungen und Praktiken zu rekonstruieren, die von den Kindern selbst als besonders relevant⁹ für ihr (Er-)Leben im Ganztage markiert wurden.

Die in die Studie einbezogenen Kinder haben explizit die Frage beantwortet, was aus ihrer Perspektive einen ‚guten‘ Ganztage auszeichnet, sie haben aber vor allem in ihren Narrationen, Praktiken und von ihnen produzierten Fotos oder Zeichnungen ihre impliziten Wissensbestände darüber zum Ausdruck gebracht, welche Erfahrungen und Erlebnisse im Ganztage für sie in einem positiven Horizont bzw. negativen (Gegen-) Horizont stehen.¹⁰ Damit konnten zum einen vierzehn Qualitätsdimensionen von ‚guter‘ Qualität im Ganztage aus der Perspektive von Kindern verdichtet und auf der Ebene von vier Qualitätsbereichen noch einmal abstrahiert werden.¹¹

Rekonstruieren wir im Rahmen dokumentarischer Kinderperspektivenforschung Erfahrungen und habituelle Orientierungen von Kindern im grundschulischen Ganztage, rekonstruieren wir also nicht nur „die Orientierungen gegenüber Schule, Leistung, Lernen und Bildung“, also den „Schülerhabitus“ wie etwa Anja Gibson und Werner Helsper (2018, S. 158) dies tun, sondern auch den Peer-Habitus, den Orientierungsrahmen der Kinder, der im interaktionalen Erfahrungsraum der Gleichaltrigen und Freund:innen verwurzelt ist. Zudem befragen wir bei der Forschung in pädagogischen Organisationen das empirische Material hinsichtlich der Herausforderung, einen organisationalen Habitus im Sinne eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne zu etablieren.

8 Mit Fokussierungssequenzen werden in der Dokumentarischen Methode Fokussierungsmetaphern und Fokussierungsakte bezeichnet: besonders selbstläufige, interaktiv dichte, metaphorisch-szenisch ‚aufgeladene‘ Passagen, in denen sich Erlebniszentren dokumentieren (vgl. genauer: Bohnsack 2018; Nentwig-Gesemann 2010).

9 Die Markierung von ‚Relevanz‘ vollzieht sich vor allem auf einer impliziten Ebene und dokumentiert sich z. B. in detaillierten Erzählungen, selbstläufigen Diskursverläufen, interaktiv dichten Spielen oder konzentriert erstellten, detailreichen Kinderzeichnungen.

10 „Negative und positive Gegenhorizonte sowie deren Enaktierungspotenziale sind wesentliche Komponenten des Erfahrungsraums einer Gruppe. Sie konstituieren den Rahmen des Erfahrungsraums. Zwischen diesen Komponenten bzw. innerhalb dieses Rahmens ist die von diesem Erfahrungsraum getragene Orientierungsfigur gleichsam aufgespannt. Die Orientierungsfigur ist eingelassen in Erlebnisdarstellungen, in die Darstellung von Erlebnisprozessen – grundlegend: Interaktionsabläufe – als deren „Resultat“ sie erscheint [...]“ (Bohnsack 2021, S. 140, Herv. i. Orig.).

11 Die Ergebnisse der Studie sowie die ihnen zugrunde liegenden dokumentarischen Interpretationen sind im Forschungsbericht (Walther et al. 2021) ausführlich dargestellt.

5 Empirische Beispiele in komparativer Analyse

Anhand von zwei komparativ interpretierten Sequenzen, in deren Fokus habituelle Spiel-praktiken von Kindern stehen, sowie zwei weiteren Sequenzen, in denen es um den Umgang von Kindern mit der an sie gerichteten Erwartung der Hausaufgabenenerledigung geht, wird im Folgenden rekonstruiert, wie die notorische Spannung zwischen Norm und Habitus, zwischen Regel und Praxis, im Ganztagsalltag aufbricht und bearbeitet wird. Von besonderem Interesse ist dabei die Spannung zwischen dem pädagogischen Auftrag von Schule bzw. Ganztags sowie den Identitätsnormen der Schülerin bzw. des Schülers zum einen und den habituellen Orientierungen in interaktionalen konjunktiven Erfahrungsräumen (der Peers und der pädagogischen Interaktionssphäre) zum anderen. Zudem wird rekonstruiert, ob und wie die Akteur:innen eher dialogorientierte oder eher machtsstrukturierte Praktiken des Umgangs damit finden.

5.1 Spielpraktiken

Die handlungsleitende Orientierung von Kindern, sich in das nicht pädagogisch angeleitete Spielen mit Gleichaltrigen zu vertiefen, ist auch in organisationalen Erfahrungsräumen mit einer hohen Enaktierungskraft verbunden. Das Spielen-Wollen, die Entfaltung spielerischer Praktiken im konjunktiven Erfahrungsraum der Peers ‚sucht‘ sich quasi – so haben die empirischen Analysen im Sinne eines wiederkehrenden homologen Musters gezeigt – Zeiten und Räume. Dies wird mit den folgenden empirischen Beispielen nachvollziehbar gemacht.

5.1.1 Matschloch

Die Kinder eines Waldhortes verbringen, nachdem sie die obligatorischen Hausaufgaben erledigt haben (müssen), den Großteil des Nachmittags in einem nah gelegenen Waldstück. Die Kinder selbst wählen (durch eine geheime Abstimmung) jeden Tag aufs Neue, an welchen speziellen Ort im Waldstück sie gehen wollen. An den beiden Forschungstagen wurde das von ihnen sogenannte „Matschloch“ gewählt.



Abb. 1: „Ankunft am Matschloch“ (aufgenommen durch d. Vf.)

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Nachdem die Kinder am von ihnen so bezeichneten „Matschloch“ angekommen sind, beklettern sie die verschiedenen Äste und Stämme, die über dem mit schlammigem Wasser gefüllten Erdloch liegen. Nach einer Weile verteilen sie sich in kleineren Grüppchen im Gelände rund um das Matschloch herum (in einem Radius von ca. 100 Metern, eine Gruppe – mit Erlaubnis der Fachkräfte – sogar ca. 500 Meter entfernt und außerhalb deren Sichtweite).

Bei dem von den Kindern ausgewählten Platz zum Spielen handelt es sich um einen für sie mit Erfahrungen, Erlebnissen und Bedeutungen aufgeladenen *Ort*: Er hat bereits einen Namen („Matschloch“) und sowohl ihre Bewegungs- und Spielpraktiken geprägt, wie auch sie an seinem aktuellen Zustand mitgewirkt haben. Die zwei Pädagog:innen stehen als Ansprechpartner:innen, Abholstation für Werkzeug und Stärkungen in Form von Essen und Trinken zur Verfügung, intervenieren aber ansonsten nicht in die Rauman eignungspraxis der Kinder, ihre sozialen Konstellationen, Spielideen und -praktiken. Das Konjunktive der Kindergemeinschaft(en) kann sich damit hier vor allem in der Interaktion untereinander sowie mit dem räumlich-materialen Arrangement, das sie im Waldstück vorfinden, entfalten. Es werden den Kindern keinerlei Aufträge und Verhaltensanweisungen gegeben, es wird weder kommentiert noch Lob oder Tadel formuliert.

Damit tritt die propositionale Logik der Institution und Organisation Ganztags ebenso in den Hintergrund wie die performative Logik der pädagogischen Interaktionssphäre. Vielmehr bietet sich hier Raum und Zeit für die Entfaltung der performativen Logik des Peer-Milieus.

Das Waldstück zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass – verglichen mit Innenräumen in der Schule oder im Hort und dazugehörigen Schulhöfen bzw. Außengeländen – sehr viel Platz zur Verfügung steht: Niemand kommt sich bei den verschiedenen Aktivitäten unwillentlich in die ‚Quere‘. Zudem ist weder das Waldstück noch das Matschloch von den Erwachsenen vorbereitet, vorgeordnet und vorstrukturiert worden und die Kinder treffen dort nicht auf regulative didaktische Funktionen oder Strukturen, die ihre Aktivitäten zu steuern suchen. Zwar stellt der Wald in diesem Hort einen unhinterfragten Ort für den Nachmittag (nach dem gemeinschaftlichen Essen und der Hausaufgabenerledigung) dar, dies wird aber im Alltag, in den Interaktionen der Fachkräfte mit den Kindern nie, weder explizit noch implizit, als Norm aufgerufen (im Wald etwas lernen sollen, sich bewegen sollen, in den Matsch springen sollen etc.). Vielmehr wird im Wald (anders als bei der Hausaufgabenerledigung im Hortgebäude, vgl. 5.2.2) der Selbstläufigkeit und Eigendynamik der performativen Logik des kindlichen Sich-Bewegens und Spielens ein großes Maß an Freiraum gewährt. Es obliegt den Kindern, wie sie die propositionalen Gehalte, die nicht nur die anderen Kinder, sondern auch Tiere, Pflanzen, Dinge und der Raum in die Interaktion einbringen, handlungspraktisch elaborieren.¹²



Abb. 2: „Rollenspiel Familie mit Hund“ (aufgenommen durch d. Vf.)

¹² Zur besonderen Bedeutung von Draußen-Räumen vgl. Nentwig-Gesemann & Veith 2024 (i.E.).

Auszug aus Beobachtungsprotokoll

Vier Mädchen finden sich auf einer Fläche zusammen, die von vier Bäumen und von durch Äste und Zweige angedeutete Mauern oder Zäunen begrenzt ist; sie überlegen, was sie spielen wollen. Celia schlägt vor, dass sie spielen, im Wald zu wohnen. Dann überlegen sie, was sie sein wollen: Wer ist ein Mensch, wer Hund oder Katze? Nachdem Bea sich als Hund bezeichnet, antwortet Anna: „Okay, wenn du ein Hund bist, dann kriegst du ein Körbchen. Das mache ich dir hier hin“ und zeichnet mit dem Stock einen Kreis auf den Waldboden, in den Bea dann hineinkrabbelt. Anna: „Hier darfst du rein und ich mach zu und wenn du nicht brav bist, dann gibt es nichts zu essen.“ Bea gibt Hundelaute von sich, Anna malt noch einen kleineren Kreis neben das Körbchen und sagt: „Wir brauchen noch Futter für dich.“ Etwas später krabbelt Bea aus dem Körbchen heraus und lässt sich von Anna nicht zurückschicken. Anna gibt ihr dann Kommandos: „Sitz,“ „Platz,“ „Mach Männchen,“ „Dreh dich“ und „Heb die Pfote.“ Bea führt alle von ihr erwarteten Aktionen aus und bekommt dafür „Leckerlis“.¹³

Indem die Kinder sich mitten im Wald ein eigenes Zuhause erschaffen, rahmen sie sich zum einen als ‚groß‘ und unabhängig: Sie können sich selbst eine Behausung, einen ‚zivilisierten‘ und durch Grenzen markierten Ort inmitten des ‚wilden‘ Waldes schaffen. Hier könnte auch von einer antithetischen Bezugnahme gesprochen werden: Innerhalb des grenzen- und mauerlosen Waldes, ziehen die Kinder Grenzen und errichten symbolisch Mauern. Sie beanspruchen damit den Wald als einen Ort, der von Menschen für die eigenen Zwecke genutzt und verändert wird. Das Spiel selbst handelt von existentiellen Themen, wie Erziehung, Regelbefolgung und Gehorsam, Stark- und Schwachsein, Macht und Kontrolle über andere Wesen. Das Geben und Befolgen von Befehlen bzw. Kommandos ist in besonderer Weise dadurch gekennzeichnet, dass es sich nicht nur um eine Reziprozität auf der Ebene der Akte (Nentwig-Gesemann & Gerstenberg, 2018, S. 138) handelt, die auch durch die Anerkennung von Rahmungshoheit (bspw. im Unterricht) gewährleistet werden kann, sondern um eine Reziprozität auf der Ebene von Orientierungen (ebd.): In einem spielerischen Fokussierungsakt enactieren die Kinder hier konjunktiv, einvernehmlich und aufeinander eingespielt, ein auf Befehl und Gehorsam beruhendes Verhältnis (hier: zwischen Mensch und Tier).

In der folgenden Gesprächssequenz wird schließlich der besondere Aufforderscharakter des räumlich-materialen Settings „Matschloch“ deutlich:

Auszug aus Gespräch während der Beobachtung:

- B: also:: (.) dieser Ort ist schmutzig, er heißt Matschloch, (.) weil hier ist immer Matsch, und; (.) Löcher drinnen, und; (.) da kommen auch manchmal Wildschweine, und dann
 C: baden die da drin.
 B: ja:: baden sie, und, (.) machen kackakacke.
 C: weißt du wer diese kleinen Wildschweine sind? (5) () die sind wir alle;
 D: wir tanzen hier nämlich in diesem (.) @bescheurtem ()@
 B: L hey, hier zurück, hier zurück, zurück, zurück,

13 In den Beobachtungsprotokollen wurde wortgetreu transkribiert, ohne jedoch spezifischen Transkriptionsregeln zu folgen.

- D: hier is Schleim drin;
 Y: und was ist zum Beispiel eure Lieblingsbeschäftigung wenn ihr hier seid?
 C: ähm:: (.) im Matsch ().
 B: L hier trampeln; (.) und spritzen.
 Y: ja? (.) was gefällt euch da dran?
 C: äh weil es mir Spaß macht.
 [...]
 E: stell dir mal vor, das wär alles Schokolade;
 C: @(.)@
 E: Schokoladensoße und so.
 D: oh::: lecker¹⁴.

In der initialen Proposition wird der Ort als „*schmutzig*“ bezeichnet, ohne dies abzuwerten. In der sich anschließenden Elaboration wird allerdings deutlich, dass es als lustvolle Erfahrung gerahmt und inszeniert wird, sich dreckig zu machen und den Matsch sinnlich erfahren zu können (was Kinder an anderer Stelle auch als „Pferde“ tun, siehe Abb. 3). In der Identifikation mit den Wildschweinen, die im Matschloch „*baden*“ dokumentiert sich, dass es einen positiven Horizont darstellt, wenn vermeintliche Normalitäten umgekehrt werden: Das Suhlen im Matsch wird als vergnüglicher Akt des Säuberns gerahmt. Indem die Kinder das „Matschloch“ mit den Wildschweinen teilen, erklären sie es zu einem Ort, der sie – durch die Praxis eines vergleichbaren Tuns – konjunktiv mit den Tieren verbindet, denen sie sich performativ anähneln.



Abb. 3: „Pferde im Matsch“
 (aufgenommen durch d. Vf.)

14 Diese und folgende Transkriptionen von Gesprächspassagen folgen den Transkriptionsregeln von Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 399.

Wenn die Kinder verschiedene Bewegungsarten nennen – „tanzen“, „trampeln“ und „spritzen“ – unterstreicht dies den besonderen Aufforderungscharakter des Ortes und der Materialität von Matsch. Für ihre Matschloch-Praktiken gibt es keine von außen gesetzten Normen und Regeln, keine normativen Einschreibungen hinsichtlich einer funktional-praktischen Art und Weise von „Zeuggebrauch und Motorik“, wie dies Bohnsack (2017, S. 144ff.) bezeichnet. Hier sollen sie kein Lernziel erreichen, sondern es reicht aus, dass es ihnen selbst „Spaß“ macht. Abschließend vergleichen die Kinder den Matsch mit „Schleim“ oder „Schokoladensoße“, worin sich eine Ambivalenz dokumentiert: Während in „Schleim“ zu baden, eher mit Gefühlen des Ekelns assoziiert werden könnte, erinnert das Baden in „Schokoladensoße“ an ein Schlaraffenland, in dem alle Wünsche erfüllt werden und dem Genießen keine Grenzen gesetzt sind. Es ist eben diese Möglichkeit eines intrinsisch motivierten, sinnlichen Explorierens, die im positiven Horizont der Kinder steht: Man ‚muss‘ es tun und erproben, um erfahren zu können, ob man es als angenehm oder unangenehm, als ekelhaft oder genussvoll empfindet.

5.1.2 Computerspielen

In der folgenden Interviewsequenz, die in einer von Lennard und Oliver selbst gebauten Hütte stattfindet, die sie dem Forscher zeigen, erzählen sie davon, etwas Verbotenes zu tun.



Abb. 4: „Computerspielen in der Hütte“ (aufgenommen durch d. Vf.)

Auszug aus einem Interview während einer Führung der Kinder durch das Gartengelände:

- L: was haben wir gemacht?
 O: also von hier drin, (.) weiß ich ein paar Sachen.
 Y: erzähl mal.
 O: eigentlich hauptsächlich nur eine Sache. ((schmunzelnd))
 Y: @okay?@
 O: soll ich?
 L: mach.
 O: äh wir haben hier mal heimlich,
 L: ^L Spiele gespielt. ((schmunzelnd))
 O: wir haben einmal (.) auf (Lennards) Handy;
 L: ja. und auf'm Computer.
 Y: okay?
 O: ja ich hab=n Computer mit in die Schule geschmuggelt, und dann haben wir darauf LS
 19 @gespielt.@
 Y: @okay?@ (.) wie wie sah der Computer aus, oder;
 L: des war halt so ein Laptop,
 Y: echt?
 L: ja,
 O: ja den hab ich einfach mitgenommen.

Lennard und Oliver bringen in ihrer Proposition zum Ausdruck, dass sie konjunktiv über das gemeinsame Spielen verbunden sind und der Forscher von diesem Erfahrungswissen ausgeschlossen ist, solange sie ihn nicht einweihen. Das „*Spiele spielen*“ markiert eine alltägliche Aktivität, der sie aber durch die Rahmung des „*heimlichen*“ Spielens eine Bedeutung zuschreiben, die auf eine Normverletzung verweist. Sie kosten hier die Situation aus, nicht nur über exklusives Wissen zu verfügen, für das der Forscher sich interessiert, sondern auch über die Macht, ihm dieses Wissen (nicht) preiszugeben.

In der weiteren Elaboration wird deutlich, dass es sich um ein digitales Spiel handelt, das mit (in diesem Ganztag nicht erlaubten) technischen Geräten gespielt wird. Dies stellt zum einen einen maximalen Kontrast zum konventionellen Unterricht dar, in dem Computer, wenn vorhanden, lediglich als Unterstützung von Lernprozessen legitimiert sind. Zum anderen rahmen die Jungen das gemeinsame Computer-Spielen als eine habituelle Praxis der Peers, die sie aber nur „*heimlich*“ entfalten können. Spannend wird diese Aktivität vor allem dadurch, dass sie einen Computer in die Schule „*schmuggeln*“ (zitiert aus dem Verlauf der Beobachtung) und damit die Erwachsenen austricksen müssen bzw. können. Es erfüllt die Kinder ganz offensichtlich auch im Nachhinein noch mit Freude und Stolz, dass es ihnen gelungen ist, ein Verbot unbemerkt zu unterlaufen. Sie präsentieren sich damit als Kenner der Normen und Regeln, die in der Organisation gelten und zugleich als kompetente Akteure, die wissen, wann und wie sie diese umgehen können.

Etwas später erzählen beide von einem Moment, in dem sie mit dem Erzieher Lukas interagierten.

Auszug aus einem Interview während einer Führung der Kinder durch das Gartengelände:

- Y: okay? aber hat das irgendjemand sonst mitgekriegt, von den Erwachsenen oder so;
 L: nö:: wir dachten einmal Lukas,
 O: L ja,
 L: L weil äh; einmal, da hat (.) da ham wir gespielt, und dann hat
Lukas hier geklopft, ham wir ganz schnell zugemacht und dann hat Lukas die Tür aufgemacht, und dann hat da ham wir gesagt das is ein geheimer Plan, den müssen wir geheim, den können wir später zeigen, (.) dann hat Lukas gesagt, ist da nicht vielleicht ein Bildschirm @drunter?@
 Y: okay? aber hat er nicht mitgekriegt meint ihr?
 L: na (.) ich glaub er hat=s mitgekriegt.

Hier dokumentiert sich – im Sinne einer homologen Orientierungsfigur – das Streben der Kinder danach, Geheimnisse zu haben und über deren Preisgabe selbst zu entscheiden¹⁵. Wenn Oliver und Lennard dem Erzieher Zutritt zu der Hütte verwehren und sich mit einem geheimen Plan herauszureden versuchen, rahmen sie sich wiederum als geschickt darin, die Regeln der Erwachsenen situativ zu unterlaufen und den eigenen Relevanzsetzungen zu folgen.

Zugleich wird der Erzieher in der Konklusion implizit gelobt, wenn die Jungen deutlich machen, dass er über ihr „heimliches“ Tun Bescheid weiß, sie aber dennoch gewähren lässt. Auf diese Weise wird die Spannung zwischen Norm und Praxis sowie das damit verbundene Konfliktpotenzial zwischen Pädagog:innen und Kindern in der Schwebe gehalten: Indem der Normbruch toleriert wird, kann das Festhalten an der Norm (hier: Verbot im grundschulischen Ganztag, auf elektronischen Geräten zu spielen) ebenfalls aufrechterhalten werden. Den Kindern wird stillschweigend Handlungsspielraum und Eigenverantwortung im Umgang mit dem Computer zugestanden und zugleich wird verdeutlicht, dass dies das grundsätzliche Verbot, einen Computer mit in den Ganztag zu bringen, nicht außer Kraft setzt. Dass hier keine Diskussion stattfindet, in der der Regelbruch explizit gemacht wird, ermöglicht den Kindern, das Gesicht zu wahren und zugleich den Pädagogen als ‚Verbündeten‘ zu erleben, der ihre konjunktive Praxis anerkennt.

5.2 Hausaufgaben

Im Rahmen der Erledigung von Haus- oder Schulaufgaben werden Kinder im Ganztag auch über den Unterricht hinaus als Schüler:innen adressiert. Die auf der

¹⁵ Diese Orientierungsfigur konnten wir in mehreren Kinderperspektivenstudien sowohl bei Kindergarten- als auch Grundschulkindern in den verschiedensten Einrichtungen rekonstruieren (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2021; Walther et al. 2021; Nentwig-Gesemann 2018).

organisationalen Ebene festgeschriebene Norm¹⁶, dass die von den Lehrpersonen aufgegebenen Hausaufgaben zu erledigen sind (die Erledigung ist nicht freiwillig bzw. wird es sanktioniert, wenn Hausaufgaben mehrfach nicht präsentiert werden), muss in der alltäglichen Praxis von Kindern und auch den betreuenden Erzieher:innen und Sozialpädagog:innen bearbeitet werden.

In den folgenden zwei Beispielen wird deutlich, dass dabei in den Situationen unterschiedliche Rahmungen als primär relevant gemacht werden. Im ersten Beispiel machen sich die Pädagog:innen zu Fürsprecher:innen und Verteidiger:innen der organisationalen Norm der Hausaufgabenerledigung und versuchen, die Spannung zwischen Norm und Praxis machtstrukturiert zu lösen. Auch im zweiten Beispiel sind die Hortpädagog:innen daran orientiert, die kodifizierte Regel, dass die Hausaufgaben zu erledigen sind, durchzusetzen. Allerdings wird dies im Rahmen einer *dialogorientierten* Interaktionspraxis mit den Kindern enaktiert, deren Mit-Gestaltungsmöglichkeiten bzw. Freiräume nicht nur in der konjunktiven Interaktionssphäre mit den Pädagog:innen größer sind, sondern dadurch auch mehr Raum entsteht, sich als Peers konjunktiv aufeinander zu beziehen.

5.2.1 Horrorblume

Das Setting für die außerunterrichtliche „Lernzeit“ unterscheidet sich in dieser Schule nicht vom klassischen Unterrichtssetting des Vormittags.

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Die Kinder haben sich zur sogenannten „Lernzeit“ im Klassenraum der Klasse 4 einer quasi-gebundenen Ganztagschule eingefunden. Es stehen 15 Tische mit jeweils zwei Plätzen im Raum, die systematisch in fünf Reihen mit jeweils drei Tischen angeordnet sind. Insgesamt neun Kinder haben sich jeweils einzeln auf die Tische verteilt, an einem sitzen zwei zusammen.

Vor den Kindern auf den Tischen befinden sich Trinkflaschen und Federtaschen, neben den Tischen ihre Ranzen. Vorne, den Kindern zugewandt, stehen zwei Lehrerinnen, Frau Weiß und Frau Behrend, in Vertretung der eigentlich zuständigen Lehrerin. Hinter ihnen an der Tafel ist unter der unterstrichenen Überschrift „Plan“ zunächst notiert „Zirkelbild auf 1 weißes Blatt, AH M S. 46“. Darunter sind vier DIN-A4 Seiten aus weißem Papier geklebt, auf der Aufgaben beschrieben sind. Diese sind gut lesbar jeweils mit weißer Kreide mit beispielsweise „AB D S. 23 Nr. 1“ oder „AB M S. 23 Nr. 3 a, b, c“ beschriftet.

Frau Weiß, vorn, in der Mitte des Raumes stehend, fragt nach den Hausaufgaben. Nachdem die Kinder gesagt haben, sie hätten etwas in Mathe auf, dreht Frau Weiß sich um, deutet auf die Tafel und bestätigt, dass sie die Arbeitsblätter aufhätten, die an der Tafel angeklebt sind: „Da macht ihr einfach weiter.“ Die Kinder stöhnen kollektiv und holen ihre Hefte, Stifte und Zirkel heraus. Frau Behrend steht am Rand und schaut zu.

16 In vielen Bundesländern gehört es zudem zu den gesetzlich festgelegten Pflichten des Hortes, Bedingungen für die Erledigung von Hausaufgaben zu schaffen. Damit ist die Norm bereits auf einer institutionellen Ebene gesetzt.

Die Kinder werden auch während der „Lernzeit“ als lernende und arbeitende ‚Schulkinder‘ markiert, deren Aktionsradius auf ihren Sitzplatz begrenzt ist. Durch die Anordnung des Mobiliars im Raum wird ein sitzender Einzelarbeitsmodus prä-formiert, in dem die Kinder frontal zu Tafel und Lehrpersonen ausgerichtet sind, maximal zu zweit arbeiten und sich auf die Aufgaben aus dem Unterricht konzentrieren. Die Anmerkung von Frau Weiß, dass sie mit den Aufgaben aus dem Unterricht „einfach weiter“ machen sollen, nivelliert jegliche Differenz zwischen „Lernzeit“ und Unterricht – auch im Hinblick auf die dort geltenden Rollen und (Verhaltens-)Regeln. Bewegung im Raum und Zusammenarbeiten wird als nicht erwünscht markiert. Schließlich ist in dem räumlich-sozialen Setting ein starkes Hierarchiegefälle angelegt: Während die Lehrerinnen vorne stehen, die Kinder im Blick haben und zudem die Hüterinnen der Tafel und der dort notierten Aufgaben sind, sitzen die Kinder jeweils für sich und müssen zu den Lehrerinnen aufschauen. Durch die Aufgabenstellungen, die an der Tafel fixiert sind, wird zudem ihre Blickrichtung immer wieder nach vorne gelenkt.

Wenn die Kinder kollektiv stöhnen, während sie ihre Arbeitsmaterialien hervorholen, dokumentiert sich darin – auch wenn sie der Handlungsanweisung folgen – recht offen eine oppositionelle Haltung: Es handelt sich anscheinend nicht um interessante, anregende Tätigkeiten, die sie freudig fortführen, sondern um ihnen lästige Pflichtaufgaben, zu deren Erledigung sie sich genötigt fühlen. Deutlich wird, dass die Kinder wie selbstverständlich davon ausgehen, dass es kein Entrinnen aus dem Setting gibt bzw. dass eine Verweigerung zwecklos ist. Sie fügen sich, wenn auch unter Protest, der schulischen, organisationalen und generationalen Rahmungshoheit auf der Ebene einer Reziprozität der Akte.

Die Besonderheiten dieses Settings können durch den maximalen Kontrast zum Spielen im Wald besonders konturiert beschrieben werden: Während die Kinder dort an einer eigenen sozialen und räumlich-materialen Ordnung arbeiten und weitestgehend selbstbestimmt handeln, einen sehr großen Bewegungsradius haben, vielfältige Sinneserfahrungen machen und sich in Fantasie- und Rollenspiele vertiefen, verlangt die beobachtete ‚Lernzeit‘ von den Kindern, sich der – hier in keiner Weise dialogisch verhandelten – Rahmungshoheit der Pädagog:innen zu fügen, die Adressierung als sich normgerecht verhaltende Schüler:innen zumindest auf der Ebene einer Reziprozität der Akte anzunehmen und die Aufgaben pflichtbewusst, stillsitzend und jedes für sich konzentriert (wirkend) zu erledigen. Dies wird im Fortgang der beobachteten Situation noch deutlicher.

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Kevin, am hintersten Tisch der mittleren Reihe sitzend, zeichnet mit dem Zirkel auf einem kleinen weißen Blatt vor sich und fragt Timur, ob er schon mal eine Spinne mit dem Zirkel gemacht habe. Dieser bejaht und Kevin fragt ihn: „Was denkst du, was mach ich?“ Timur: („Eine Sonnenblume?“)

Kevin wirft lächelnd ein: „Sonnenblume, von Pflanzen gegen Zombie.“ Timur antwortet: „Dann musst du aber den Mund aufmachen.“ Daraufhin Kevin: „Wie macht man diese Blumenspuren noch mal?“, woraufhin Timur etwas murmelt und Kevin „Nein“ sagt. Kevin zeichnet weiter und sagt zu sich: „Das sieht komisch aus.“

Nachdem beide etwas weiter gezeichnet haben, sagt Kevin: „Ich weiß, was das sein könnte. Diese Blume von Pflanzen gegen Zombies eins zwei.“ Timur fragt nach: „Die wo so? Nein Drei?“. Kevin lächelt und antwortet: „Nein, diese Pustebume, diese grüne da, die wo die dann so zurückschnippt.“ Er summt und zeichnet weiter mit dem Zirkel Kreise. Beide Jungen konzentrieren sich zwei Minuten lang still auf ihre jeweilige Arbeit.

Dann lacht Kevin stolz: „Ohohoho“ und zeigt Timur sein Bild: „Guck mal, wie horror das aussieht.“

In den sich gegenseitig validierenden Bezugnahmen wird die Orientierung der Kinder daran deutlich, sich mit anderen auszutauschen, sich gegenseitig die Produkte des eigenen Tuns zu zeigen, einander zu kommentieren und zu helfen. Während Timur zwar handlungspraktisch bei seiner Aufgabe bleibt, wird in der Diskussion mit Kevin das gemeinsam geteilte Interesse daran deutlich, den Zirkel (auch) explorativ zu nutzen, verschiedene Handhabungen mit ihm auszuprobieren und etwas anderes mit ihm zu Papier zu bringen als die vorgegebenen und eingeforderten mathematischen Figuren. Homolog zur Sequenz mit dem verbotenen Computerspielen in der Hütte dokumentiert sich im Räsonieren über Spinnen, Pflanzen und Zombies zudem das Interesse daran, peerspezifische mediale Erfahrungen zu bearbeiten. Der von den Lehrpersonen als primordial gesetzte Rahmen der Erledigung von Aufgaben wird unterlaufen. Die Kinder ko-konstruieren eine Situation, in der sie sich als Wissende und als Experten in Szene setzen – nicht in Bezug auf die unterrichtlich gerahmte Aufgabenstellung (Matheaufgaben), sondern in Bezug auf eine konjunktive (mediale) Erfahrung der Peers.

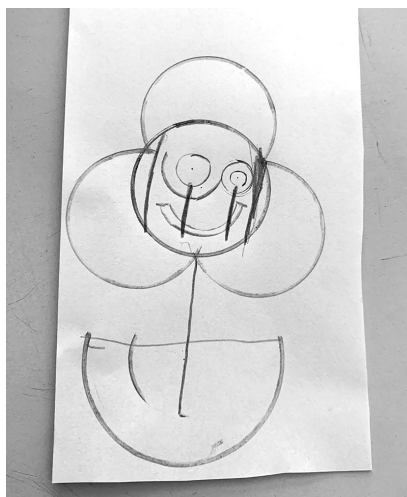


Abb. 5: „Horrorblume“
(aufgenommen durch d. Vf.)

Dass sich der Umgang der Lehrerin mit dem ‚Normbruch‘ des Kindes von dem des Erziehers beim verbotenen Computerspielen in der Hütte unterscheidet (5.1.2), wird am Ende der Lernzeit sichtbar.

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Zehn Minuten vor Pausenbeginn soll Kevin Frau Weiß zeigen, was er gemacht hat. Er sagt mit überraschter Stimme: „Hä? Was sollte ich machen?“ Daraufhin deutet die Lehrerin auf die Tafel und fordert ihn auf: „Na zeig mal von dem, was du alles gemacht hast.“ Kevin erwidert überrascht: „Ach so? Ich dachte wir sollen nur Arbeitsheft machen“. Frau Weiß fragt daraufhin mit verärgertem, leicht ironischem Unterton zweimal nach: „Ach, das hast du gar nicht mitgekriegt?“. Kevin schlurft daraufhin nach vorne und holt sich ein Arbeitsblatt. Frau Weiß ermahnt ihn: „Kevin, du hast noch gar nix gemacht, wenn der Timur vorankommt, is ja gut, aber du hast noch nix gemacht.“ Nach etwa einer Minute kommt die Lehrerin zu ihm, schaut ihm über die Schulter und sagt mit deutlich erhobener Stimme: „Du bist doch am Malen, du sollst doch mal ein paar Aufgaben machen“. Sie geht weg, Kevin malt weiter.

Kevin wird hier von Frau Weiß degradiert. In ihrem nachdrücklichen Auffordern, zu zeigen, was er geleistet hat, dem mehrmaligen Nachfragen und öffentlichen Anprangern wird das Kind als ahnungslos, widerspenstig und faul vorgeführt. Mit dem Zirkel zu explorieren oder eine Blume zu malen, wird von ihr – im normativen Rahmen der Hausaufgabenerledigung – für null und nichtig erklärt. Als erwartungsgemäß und lobenswert wird hingegen die Erledigung der vorgeschriebenen Hausaufgaben markiert. Die oppositionelle Interaktionsqualität zwischen beiden wird deutlich, wenn Kevin nur widerwillig ein Arbeitsblatt holt und weiter malt, obwohl ihn die Lehrerin explizit dazu auffordert, die Aufgaben an der Tafel zu erledigen. Die Spannung zwischen der organisational etablierten Norm der klaglosen und gewissenhaften Hausaufgabenerledigung zum einen, der eigenwilligen und nicht so ohne Weiteres gefügigen Praxis des Kindes zum anderen, bricht hier sehr deutlich auf, wird aber nicht interaktiv bearbeitet. Die rituelle Konklusion der Lehrerin zeigt, dass Kevin bis zum Ende der Lernzeit an seinen eigenen Relevanzsetzungen festhält.

Der Vergleich mit dem Erzieher, der das heimliche Computerspielen zwar entdeckt, aber die Kinder gewähren lässt, macht die fundamentale Unterschiedlichkeit des Umgang von Pädagog:innen mit der Spannung zwischen organisationalen Normen und der alltäglichen Praxis deutlich: Während es sich in der Sequenz Horrorblume um eine von Rahmeninkongruenz geprägte, machtsstrukturierte Interaktion handelt, in der Frau Weiß beansprucht, Kevin umfassend als ‚Nichtstuer‘ identifiziert zu haben, dokumentiert sich im Umgang mit dem heimlichen Computerspielen ein konjunktives Einvernehmen zwischen Pädagoge und Kindern, dass die Norm bzw. hier das Verbot digitaler Medien im Ganztage zwar gilt, Verstöße gegen diese Regel aber nicht bestraft und sich nicht konform verhaltende Kinder nicht öffentlich degradiert werden.

5.2.2 Hausaufgabenzeit

Auch im zweiten Beispiel eines Hortes, in dem zwei Kinder ihre Hausaufgaben erledigen, muss die Spannung zwischen der organisationalen Norm der Hausaufgabenbetreuung und -erledigung auf der einen, der Handlungs- und Interaktionspraxis (im Peermilieu und in der pädagogischen Interaktionssphäre) auf der anderen Seite bearbeitet werden.

Dass es im (räumlich von der Schule getrennten) Hort einen sog. „Hausaufgabenraum“ gibt, zeigt, dass sich schulische Erwartungen auch physisch manifestieren und die raumzeitliche Struktur des Hortes prägen. Zugleich wird mit dieser Festlegung auch markiert, dass alle anderen Räume im Hort ‚hausaufgabenfreie‘ Zonen sind und einer anderen Logik folgen. Homolog zur Lernzeit im Beispiel zuvor und im Kontrast zum Spielen im Wald, legen Raum und Setting also auch hier den Kindern nahe, sich konzentriert mit ihren Aufgaben aus dem Unterricht am Vormittag zu beschäftigen. Anders als bei der Lernzeit im Klassenraum (5.2.1) werden den Kindern allerdings Selbstgestaltungsmöglichkeiten zugestanden: Sie können zu zweit und ohne Begleitung der Fachkräfte ihre Hausaufgaben erledigen.

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Laura zeigt auf ihr Heft, zählt laut und schreibt dann etwas auf, während Maike aufsteht, etwas aus ihrem Ranzen holt und sich wieder hinsetzt. Sie schaut erst zu Laura, dann auf deren Heft und widmet sich schließlich dem ihren, in dem sie zu schreiben beginnt. Maike holt einen neuen Stift, schaut zu Laura, radiert etwas und lacht laut auf. Laura schaut, wie Maike etwas ausfüllt. Beide schreiben intensiv weiter. Maike guckt dabei immer wieder kurz zu Laura, die nach einer Weile sagt: „Weißt du was da reinkommt?“ Maike: „Nein.“ Laura hält beide Hände mit den Fingern ausgestreckt vor sich hoch und fragt: „Es müssen sechs weg sein, aber es sind noch sechs da.“ Sie stockt, nimmt beide Hände herunter, hebt dann abwechselnd immer wieder eine hoch und guckt sie an. Auch Maike zählt flüchtig mit den Fingern in der rechten Hand auf dem Tisch und füllt dann wieder etwas in ihrem Aufgabenheft aus. Beide schreiben konzentriert weiter.

Die beiden Mädchen gestalten das Erledigen der Hausaufgaben als etwas, das sowohl jede für sich erledigt, das sie aber auch gemeinsam bzw. in Interaktion miteinander tun. Sie ko-konstruieren eine konzentrierte Arbeitsatmosphäre, in der soziale Interaktion und Austausch nicht im Widerspruch zur individuellen Aufgabenbearbeitung stehen. Homolog zu den beiden Kindern, die zusammen eine Horrorblume entwerfen und den beiden Kindern, die geheim in einer Hütte Computer spielen, scheinen sie die Anwesenheit der jeweils anderen zu suchen und zu genießen, was sich im nahen Beieinandersitzen und in den mehrfachen gegenseitigen Bezugnahmen dokumentiert. Im Kontrast zu den Sequenzen *Horrorblume* und *Computerspielen* besteht die Verbindung der beiden allerdings nicht im gemeinsam geteilten Unterlaufen der schulischen bzw. organisationalen Normen, sondern darin, in stetiger Verbindung miteinander zu bleiben, während sie

gleichzeitig in ihren Heften arbeiten und der Erwartung der Hausaufgabenenerledigung entsprechen.

Die eintretende Fachkraft reklamiert dann ihre Entscheidungsbefugnis über die Gestaltung des Settings für sich.

Auszug aus Beobachtungsprotokoll:

Paula (Pädagogin) betritt den Raum, geht zu den beiden, schaut ihnen über die Schulter und fordert sie leise, aber bestimmt auf, sich weiter auseinander zu setzen. Sie schiebt die Stühle und assistiert Laura dabei, samt ihrer Arbeitsmaterialien einen Platz weiter rechts einzunehmen. Daraufhin arbeiten beide kurz still weiter und nehmen die Konversation wieder auf, sobald die Fachkraft aus dem Raum gegangen ist.

Etwas später kommt Paula erneut herein und beugt sich über die Mathehefte, die schon ‚fertig‘ in der Mitte liegen; es scheint so, als kontrolliere sie die Aufgaben. Nach einigen Augenblicken setzt sie sich zwischen die beiden und studiert aufmerksam die Hefte, während Maïke und Laura an ihren Texten weiterschreiben. Laura sagt laut: „Maïke, ich bin bei ‚ankommen‘“ (offenbar eine Stelle in der Übung), was diese bestätigend zur Kenntnis nimmt, während beide konzentriert auf ihre Hefte fokussiert sind und schreiben. Paula korrigiert eine Matheaufgabe von Laura, wozu sie sich ruhig und zugewandt mit ihr unterhält. Dabei zeigt sie auf verschiedene Aufgaben und kontrolliert; Maïke zählt immer wieder nach, radiert dann und wann etwas aus und schreibt etwas Neues auf.

Wenn die Fachkraft die Mädchen auseinandersetzt und damit das Recht der räumlichen Platzierung von Kindern für sich beansprucht, stellt dies eine Opposition gegenüber den handlungsleitenden Orientierungen der Kinder dar, ihre konjunktive Verbundenheit auch beim individuellen Erledigen von Hausaufgaben immer wieder aufzurufen und zu sichern. Homolog zur Lernzeit in der Sequenz *Horrorblume* werden die Kinder dazu angehalten, die Hausaufgaben jeweils im eigenen Heft zu bearbeiten. Während die Kinder die Relevanz der sozialen Konstituierung der Hausaufgabenzeit dennoch unterstreichen, indem sie sich auch über die von der Fachkraft geschaffene Distanz hinweg unterhalten, ist diese auf die pflichtgemäße individuelle Aufgabenerledigung fokussiert. Das Interesse der Kinder am gegenseitigen Austausch wird von der Fachkraft im weiteren Verlauf allerdings nicht unterbunden oder getadelt; vielmehr wird den Kindern zugestanden, beides miteinander zu vereinbaren, solange sie dabei die Hausaufgaben erledigen. Dabei agiert sie – im Kontrast zur Lehrperson in der Sequenz *Horrorblume* – nicht in einer belehrenden, ermahnenden, sondern einer zugewandten, die Kinder unterstützenden Rolle. Wie in der Sequenz *Computerspielen* zeigt sich auch hier eine antithetische Bezugnahme auf die Orientierungen der Kinder: Die Bedürfnisse der Kinder nach Austausch und Beziehung werden einerseits validiert – ihnen wird zugestanden, auch unbeobachtet und selbstbestimmt zu handeln – andererseits wird aber auch die Gültigkeit von Normen und Regeln unterstrichen.

In beiden Beispielen dokumentiert sich die Wirkmächtigkeit der organisationalen Norm der Hausaufgabenenerledigung, die zur Folge hat, dass die Kinder

in der Rolle der folgsamen, aufgabenerledigenden Schüler:innen adressiert werden. Sowohl das räumlich-materiale Arrangement als auch die Handlungspraxis der Pädagog:innen ist, wenn es um Hausaufgaben geht, an den Logiken eines lehrer:innenzentrierten Unterrichts und individueller Leistungserbringung orientiert. Dies kann allerdings einerseits in einem machtsstrukturierten Interaktionsmodus enacted werden, wie in der Sequenz *Horrorblume*, oder in einem eher dialogorientierten Modus, wie in der Sequenz *Hausaufgabenzeit*.

6 Fazit

Die exemplarischen Analysen dieses Beitrags zeigen, dass sich die an der Forschung beteiligten Kinder im grundschulischen Ganzttag mit einer Vervielfachung von Spannungen zwischen propositionaler und performativer Logik beschäftigen müssen. Die basistypische Grundspannung ist diejenige zwischen grundschulischem Ganzttag als organisationalem Erfahrungsraum mit einem Erziehungs- und Bildungsauftrag auf der einen Seite und auf der anderen Seite als einem zunehmend zeitlich ausgedehnten Kontext, in dem es um die soziale Konstitution von Peergemeinschaften und Freundschaften als konjunktiven Erfahrungsräumen sowie die Entwicklung einer Peerkultur geht. Dadurch, dass die propositionale Logik des Ganzttags als Bildungseinrichtung mit ausgeprägten konstituierenden (Fremd-)Rahmungen (vgl. Kap. 2) und die performative Logik des Peermilieus aufeinander treffen, ergibt sich eine besondere Herausforderung: Zwischen (organisationaler) Norm und (habituellem) Praxis im Peermilieu muss idealerweise so vermittelt werden, dass der Charakter eines Sicherheit und (System-)Vertrauen vermittelnden organisationalen Habitus gewährleistet bleibt.

Als ‚Mittler‘ zwischen diesen beiden Ebenen konnten die pädagogischen Fachkräfte identifiziert werden, die zum einen der propositionalen Logik der Bildungseinrichtung Schule bzw. Ganzttag verpflichtet sind, zum anderen aber auf der Beziehungsebene mit den Kindern eine alltägliche (Interaktions-)Praxis ausgestalten. Entscheidend ist dann, ob sie auf eher machtsstrukturierte, evtl. sogar willkürliche, oder aber auf eher dialogorientierte Praktiken des Umgangs mit den Spannungen zurückgreifen, die sich aus der konstituierenden (Fremd-)Rahmung in pädagogischen Einrichtungen, aus dem Neben- und Miteinander mehrerer intraorganisationaler Milieus und ihren Rahmeninkongruenzen sowie aus den sich stetig verkleinernden raum-zeitlichen Möglichkeiten der Entfaltung der performativen Logik im Peermilieu ergeben. Damit rückt die Relevanz von Interaktionsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern ins Zentrum, auf die bereits in mehreren Beiträgen der dokumentarischen Interaktionsforschung (Nentwig-Gesemann & Nicolai 2014; Nentwig-Gesemann & Gerstenberg 2018) hingewiesen wurde. Agieren die Fachkräfte aus Sicht der Kinder willkürlich? Etablieren sie Verfahren der Machtausübung, z. B. Sanktionsandrohung, Bestrafung,

Degradierung, Konstruktion totaler Identitäten? Sind in die Handlungspraxis mit den Kindern eingelassene „implizite Reflexionen“ der Fachkräfte (Bohnsack 2020, S. 56ff.) erkennbar, in denen sich dokumentiert, dass andere Erfahrungen, Orientierungen, Horizonte für denkbar und anerkennenswert erachtet werden? Interessieren sich die Pädagog:innen für die Erfahrungen und Orientierungen der Kinder? Initiieren sie Dialoge mit den Kindern, damit eine Verständigung gelingt, wenn kein unmittelbares Verstehen möglich ist?

Die in diesem Beitrag vorgestellten Analysen zeigen, dass es hier nicht nur um die Qualität der pädagogischen Interaktionssphäre von Kindern und Fachkräften geht, sondern darum, dass letztere – in einer möglichst dialogorientierten Interaktionspraxis – absichern, dass die Klammer eines Orientierungsrahmens im weiteren Sinne, eines verlässlichen und an demokratischen, diskursethischen Grundprinzipien orientierten organisationalen Habitus etabliert und von allen Akteursgruppen mitgetragen werden kann. Die Rekonstruktion der Kinderperspektiven in verschiedenen Studien (Nentwig-Gesemann et al. 2021; Walther et al. 2021) zeigt, dass Kinder sich in pädagogischen Organisationen mit ihren Abläufen, Regeln, Rollen- und Verhaltenserwartungen, sicher fühlen wollen (Bohnsack 2017, S. 272 spricht von „Systemvertrauen“).

Als soziogenetische Spur zeigt sich im empirischen Material, dass Kinder im organisationalen Kontext eines grundschulischen Ganztags primär in ihrer Rolle als Adressat:innen schulischer Bildung positioniert werden, die wiederum von dafür ausgebildeten Pädagog:innen gestaltet und abgesichert wird. Der Hort kann als sozialpädagogisch ausgerichtete Einrichtung (oft auch räumlich getrennt von der Schule) einen organisationalen Erfahrungsraum anbieten, der sich von dem der Schule und des Unterrichts unterscheidet. Unabhängig davon weisen die empirischen Analysen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie darauf hin, dass es im positiven Horizont des Orientierungsrahmens von Grundschulkindern steht, mehr sein zu dürfen als ein Schulkind, sich fundamental anders verhalten zu können, als im Unterricht, voneinander und nicht nur von Erwachsenen zu lernen, möglichst viel Draußen im Sozial- und Naturraum zu sein, Lernräume aktiv mitzugestalten, sich intensiv und raumgreifend zu bewegen und ausreichend Zeit zu haben, sich in soziale Beziehungen und das Spielen mit den Peers zu vertiefen und sich damit konjunktiv miteinander zu verbinden.

Führt die zunehmende Institutionalisierung von Kindheiten, die sich mit der Ausweitung des schulischen Ganztags zwangsläufig einstellen wird, dazu, dass Zeiten und Räume für die Entfaltung kinderultureller Praktiken mehr und mehr beschnitten werden, könnte dies mit zunehmenden Spannungen zwischen institutionellen bzw. organisationalen Normen und der Praxis im Peermilieu verbunden sein: Je mehr das Phantombild eines schul- bzw. ganztagsadäquaten Verhaltens eines Schülers bzw. einer Schülerin zur primären Rahmung über den ganzen Tag wird, desto intensiver werden – so die empirisch begründete Prognose – Kinder

Praktiken entfalten, die der Sicherung eigener konjunktiver (Erfahrungs-)Räume dienen. Wird dann mit diesen kinderulturellen Praktiken und Erfahrungsräumen eher machtsstrukturiert oder dialogorientiert umgegangen? Wird Schule bzw. Ganzttag von einem Ort für Kinder zum Ort der Kinder, der von ihnen maßgeblich mitgestaltet werden kann und von ihren Qualitätsvorstellungen geprägt ist? Schließlich stellt sich auch die grundlegende Frage, wie die ganztägige Schule der Zukunft ausgestaltet sein müsste, welche Professionen und Professionellen wie zusammenarbeiten könnten, um nicht nur die Erfahrungen, Orientierungen, Praktiken und Relevanzen der Kinder in ihrer Vielfalt und Mehrdimensionalität ernsthaft einzubeziehen, sondern sie auch aktiv und mitbestimmend an der Konstituierung eines organisationalen konjunktiven Erfahrungsraums 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., Eßer, F. & Schröer, W. (Hrsg.) (2014). *Kindheiten in der Moderne. Eine Geschichte der Sorge*. Frankfurt: Campus.
- Bakels, E. & Nentwig-Gesemann, I. (2019). Dokumentarische Interpretation von Kinderzeichnungen: Kinder malen ihre KiTa. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung*, 2 (1), S. 3-28.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. [10. Aufl.]. Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). *Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis in Lehramt, sozialer Arbeit und Frühpädagogik*. Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2018). Fokussierungsmetapher. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch* [4. Aufl.] (S. 84-85). Opladen & Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen & Toronto: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [8. Aufl.]. Opladen & Farmington Hills: Budrich/UTB.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* [3. Aufl.]. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bühler-Niederberger, D. (2014). Sozialisation als generationales Ordnen. Ein theoretischer und empirischer Versuch. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (4), S. 339-354.
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach* [3. Aufl.]. London: National Children's Bureau.
- Gibson, A. & Helsper, W. (2018). Passungstypologie von individuellen und institutionellen Schülerhabitus. Eine mehrbenenanalytische relationale Typenbildung. In R. Bohnsack, N. F. Hoffmann & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode* (S. 151-169). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation: Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UVK.
- Hengst, H. (2018). Multiples Werden, lebenslanges Lernen. In T. Betz, S. Bollig, M. Joos & S. Neumann (Hrsg.), *Institutionalisierungen von Kindheit. Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Hengst, H. (2013). *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Huber, G. & Köppel, M. (2017). Analyse der Sitzzeiten von Kindern und Jugendlichen zwischen 4 und 20 Jahren. *Deutsche Zeitschrift für Sportmedizin*, 68 (4), S. 101-106.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Nentwig-Gesemann, I. (2023). Herausforderungen und Methoden der Erforschung von Kinderperspektiven im Rahmen der Kindheitsforschung. In M. Diederichs, K. Schierbaum & A. Schierbaum (Hrsg.), *Kind(er) und Kindheit(en) im Blick der Forschung* (S. 211-228). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. (2018). Geheime (Erfahrungs-) Räume und die Erprobung autonomen Handelns. Geheimwissen und Geheimwelten von Kindern. In H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bense & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 181-205). Freiburg: FEL.
- Nentwig-Gesemann, I. (2010). Regelgeleitete, habituelle und aktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäfer (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (S. 25-44). Opladen: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Veith, L. M. (2024). *Draußen-Räume. Wie Kindergartenkinder Räume wahrnehmen, (er-)leben, gestalten und hervorbringen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa. [i.E.]
- Nentwig-Gesemann, I. & Walther, B. (2023). Kinder fotografieren ihren Kindergarten: Dokumentarische Interpretation von Fotografien. *Fallarchiv Kindheitspädagogische Forschung – FalKi.*, 6 (1), S. 3-36.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2018). Typen der Interaktionsorganisation in (früh-) pädagogischen Settings. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & N. F. Hoffmann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 131-150). Opladen: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I. & Gerstenberg, F. (2014). Gruppeninterviews. In A. Tillmann, S. Fleischer & K.-U. Hunger (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 273-285). Wiesbaden: Springer VS.
- Nentwig-Gesemann, I. & Nicolai, K. (2014). Dokumentarische Videointerpretation typischer Modi der Interaktionsorganisation im Krippenalltag. In R. Bohnsack, B. Fritzsche & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 45-72). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B. & Veith, L. M. (2023). Kindergartenkinder fotografieren Forscher:innen, Kinder und sich selbst. Zur Eigensinnigkeit von Bildern in fotografiebasierten Methoden. In L. Burghardt, J. Durand, S. Peters, R. Schelle & K. Wolstein (Hrsg.), *Forschen in der Pädagogik der frühen Kindheit: Eine kritische Reflexion methodischer Ansätze* (S. 184-207). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I., Walther, B., Bakels, E. & Munk, L.-M. (2021). *Kinder als Akteure in Qualitätsentwicklung und Forschung. Eine rekonstruktive Studie zu KiTa-Qualität aus der Perspektive von Kindern*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Neumann, S. (2014). Bildungs-kindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 145-159). Weinheim: Beltz Juventa.
- Tag, M. (2009). Ungleiche Kindheiten aus globaler Perspektive: Internationale Indikatoren und die Konstruktion von Kindheit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4 (4), S. 471-486.
- Walther, B., Nentwig-Gesemann, I. & Fried, F. (2021). *Ganzttag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter. Eine Rekonstruktion von Qualitätsbereichen und -dimensionen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Autor:innen

Nentwig-Gesemann, Iris, Dr., Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik/Frühpädagogik an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften.

Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Bildung in der Kindheit, Kindheits- und Kinderperspektivenforschung, Partizipative Forschung und Forschungsethik, Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, Kinderrechte, Kinder und Natur.

E-Mail: iris.nentwiggesemann@unibz.it

Walther, Bastian, M.A., Gastdozent an der Alice Salomon Hochschule in Berlin im Studiengang Erziehung und Bildung in der Kindheit, wissenschaftlicher Mitarbeiter im DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration in Berlin.

Arbeitsschwerpunkte: Forschen mit Kindern, insbesondere zu Kinderperspektiven auf Qualität in Kindertageseinrichtungen und Ganzttag, Freundschaft und Lernen in der Grundschule.

E-Mail: b.walther@desi-sozialforschung-berlin.de