

Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther, Lorena Lake

Lernen aus der Perspektive von Kindern

Resonanzerfahrungen des Lernens in ganztägigen Grundschulen



Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther und Lorena Lake

Lernen aus der Perspektive von Kindern

**Resonanzerfahrungen des Lernens in ganztägigen
Grundschulen**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet unter <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2025 Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

Verantwortlich: Arne Halle

Lektorat: Heike Herrberg, Bielefeld

Herstellung: Christiane Raffel

Umschlaggestaltung: Elisabeth Menke

Umschlagabbildung: Privat, © Getty Images/iStockphoto/FatCamera.

Montage: Bertelsmann Stiftung

Fotos im Inhalt: Aufnahmen der Autor:innen; die Rechte für die
Veröffentlichung sind nur für diese Buchpublikation freigegeben.

Satz: Büro für Grafische Gestaltung, Kerstin Schröder, Bielefeld

Druck: Hans Giesemann Druck und Medienhaus GmbH & Co. KG, Bielefeld

ISBN 978-3-86793-006-4 (Print)

ISBN 978-3-86793-007-1 (E-Book PDF)

ISBN 978-3-86793-008-8 (E-Book EPUB)

Verlag Bertelsmann Stiftung

Carl-Bertelsmann-Str. 256

D-33311 Gütersloh

verlag@bertelsmann-stiftung.de

www.bertelsmann-stiftung.de/verlag

Inhalt

Mehr Schule mit den Kindern wagen!	7
1 Einleitung	9
2 Theoretische Verortungen	13
2.1 Schule und Unterricht als professionalisierter Kontext	14
2.2 Lernen als Resonanzgeschehen	16
2.3 Kinderrechte und Partizipation	20
2.4 Wohlbefinden aus Kindersicht	23
3 Methodologische Verortungen	25
3.1 Grundprinzipien der Dokumentarischen Methode	26
3.2 Dokumentarische Organisationsforschung	29
3.3 Dokumentarische Kindheits- und Kinderperspektivenforschung	31
4 Forschungsstand	35
4.1 Fokus: Pädagog:innen	35
4.2 Fokus: Peers	39
4.3 Fokus: Vermittlung von Lerngegenständen/»Sachen«	44
4.4 Fokus: Raum, Material und Zeit	49
5 Forschungsdesign	55
5.1 Erhebungsmethodik: Mosaic Approach als Forschungszugang zu den Erfahrungen und Orientierungen von Kindern	55
5.2 Erhebungsmethodik: Gruppendiskussion als Forschungszugang zu den Erfahrungen und Orientierungen der Pädagog:innen	59
5.3 Dokumentarische Interpretation	59
5.4 Sample	61

6 Ergebnisse	65
6.1 Sinngenetische Typenbildung – Lernen im organisationalen Interaktionsgeflecht von Pädagog:innen, Kindern, Raum/Material/Zeit und »Sache« (Lerngegenstand)	65
6.1.1 Schule als kommunikative, experimentierfreudige und spontaneistische Lerngemeinschaft (Typus 1)	68
6.1.2 Schule als kommunikative, flexible und beratende Lernwegebegleitung (Typus 2)	105
6.1.3 Schule als durchorganisierte, didaktisch-strukturierte, effiziente Lernförderung (Typus 3)	144
6.1.4 Schule als didaktisch-formalisierte, stabiler und vor-geordneter Lern- und Arbeitsort (Typus 4)	197
6.2 Zusammenfassung der Kinderperspektiven auf gutes Lernen	230
7 Zusammenfassung der Ergebnisse und Reflexionsimpulse	235
Literatur	247
Hinweis zur Transkription	257
Danksagung	258
Die Autor:innen	260

Mehr Schule mit den Kindern wagen!

Ab dem Schuljahr 2026/2027 gilt der neue Rechtsanspruch auf einen Ganztagsplatz für Grundschulkinder der dann ersten Klassen. In den Folgejahren wächst der Anspruch schrittweise mit. Diese Entwicklung ist eine große Chance: In Ganztagschulen kann Lernen vielfältiger und wirksamer gestaltet werden, sodass alle Kinder – unabhängig von ihren individuellen Ausgangslagen und Lebenswelten – ihr Potenzial entfalten können. Diesen Lernort können Kinder auch als Lebensort empfinden, an dem sie sich wohlfühlen. Ein Ganztag, der soziale Beziehungen und Beteiligung stärkt, ist zudem ein wichtiger Erfahrungsraum für Selbstwirksamkeit und Zusammenhalt – und somit für die Entwicklung demokratischer Kompetenzen.

Gute Ganztagsbildung in Grundschulen gelingt am besten, wenn alle Akteur:innen zusammenwirken – in einem Miteinander, das vor allem die Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Kinder ernst nimmt. Mit der Frage im Zentrum, was Kinder brauchen, um gut in der Schule lernen und gesund aufwachsen zu können, kann ein gemeinsames Zielbild eines entwicklungsförderlichen Lern- und Lebensraums entstehen. Über Beteiligungsprozesse lassen sich die Perspektiven der Kinder sichtbar machen und berücksichtigen.

Ein integrativer Ansatz ist nicht nur für die Zusammenarbeit innerhalb einer Schule wertvoll, sondern auch auf wissenschaftlicher Ebene. Ein Dialog über unterschiedliche disziplinäre Felder hinweg – etwa zwischen Schul- und Kindheitsforschung – trägt dazu bei, ein tieferes Verständnis für einander zu entwickeln. Mit der vorliegenden Veröffentlichung setzen die Bertelsmann Stiftung und die Robert Bosch Stiftung eine Zusammenarbeit fort, die sich an einem Qualitätsverständnis von Schule orientiert, das nicht nur strukturelle, sondern vor allem pädagogische, sozioläufige und beziehungsbezogene Dimensionen umfasst.

Während die Publikation »*Mehr Schule wagen – Empfehlungen für guten Ganztag*« sich zunächst auf die Entwicklung zentraler Bedingungen für guten Ganztag konzentrierte, zeigte der Band »*Ganztag aus der Perspektive von Kindern im Grundschulalter*« erstmals, was Kinder selbst für eine gute Ganztagsbildung benötigen.

Mit diesem Buch erweitern wir nun den Blick und widmen uns explizit dem schulischen Lernen aus der Perspektive der qualitativen Kindheitsforschung – nicht in abstrakten Zielkategorien, sondern aus der Sicht derjenigen, die täglich »beteiligt« sind: der Kinder selbst.

Die beiden Studien zur Kinderperspektive ergänzen sich und machen gemeinsam deutlich, wie sich die unterschiedlichen Handlungslogiken von Schule und Ganztag in einer kooperativen Praxis verbinden und integrierte Modelle über die Systemgrenzen hinweg ermöglichen. Denn »Lernen« ist für Kinder kein isolierter Prozess, sondern ist eingebettet in Beziehungen, Räume, Materialien, Rhythmen und soziale Gefüge über den gesamten Tag.

Die Ergebnisse des Forschungsteams zeigen eindrucksvoll: Lernen im Ganztag gelingt nur dann nachhaltig, wenn alle gestaltenden Akteur:innen vor Ort – Lehrkräfte, pädagogisches Fachpersonal, Schul- und Ganztagsleitungen, Träger und Eltern – gemeinsam an einem Strang ziehen. Denn Qualität entsteht nicht durch isolierte Maßnahmen oder Einzelinitiativen. Sie ist das Ergebnis eines bewussten und kontinuierlichen Entwicklungsprozesses, der in multiprofessionellen Teams gestaltet werden muss.

Es reicht nicht aus, Qualitätsverständnisse top-down zu definieren. Vielmehr braucht es Räume, in denen Erfahrungen aus der ganztägigen Schulpraxis, die Stimmen der Kinder sowie professionelles Wissen aus Schule, Jugendhilfe und auch aus der Grundschul- und Kindheitsforschung miteinander in den Austausch kommen. Der qualitative Ausbau ganztägiger Bildungsangebote erfordert eine strategische Bildungssteuerung, neue Formen der Kooperation, geteilte Verantwortlichkeiten und vor allem Zeit für Verständigung und ein gemeinsames Lernen aller Beteiligten.

Mit dieser Publikation laden wir alle Leser:innen ein, die Perspektiven der Kinder nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern sie zum Ausgangspunkt für den dialogischen Prozess der Qualitätsentwicklung eines ganztägigen, kooperativen Bildungsangebots zu machen. Der Band eröffnet Einblicke in den Lernalltag von Grundschulkindern – jenseits normativer Erwartungen – und sie fordern uns alle heraus, Bildung nicht für, sondern *mit* Kindern zu gestalten.

Unser Dank gilt allen, die an dieser Studie mitgewirkt haben – vor allem den Kindern, deren Erzählungen, Bilder, Briefe und Beobachtungen die Basis dieser Publikation bilden, und den Erwachsenen, den Pädagog:innen, den beteiligten Schulen, den begleitenden Expert:innen für ihre unterschiedlichen Perspektiven sowie dem Forschungsteam für seine wichtige Arbeit.

Arne Halle, Bertelsmann Stiftung
Carolin Genninger, Robert Bosch Stiftung
Gütersloh und Stuttgart, Oktober 2025

1 Einleitung

Ab 2026/27 wird schrittweise ein Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung in der Grundschule eingeführt. Die Argumente, die in den wissenschaftlichen, politischen und fachpraktischen Diskursen immer wieder aufgerufen werden, beziehen sich auf die Unterstützung der Berufstätigkeit von Eltern, die Förderung von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit sowie die Notwendigkeit, bessere Lernerfolge der Schüler:innen zu gewährleisten und damit letztlich auch die Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands im internationalen Kontext zu steigern.

Ebenso regelmäßig wird der Mangel an qualifiziertem Personal beklagt und damit verbunden auch auf die unausgeschöpften Potenziale multiprofessioneller Zusammenarbeit hingewiesen. Zudem wird immer wieder betont, dass nicht genügend bedarfsgerechte Schulgebäude zur Verfügung stehen und es an kindgerechten Formen der zeitlichen Rhythmisierung des ganzen Tages mangelt (siehe z. B. Bertelsmann Stiftung o.J.; BMFSFJ 2025; Anders 2025).

Innerhalb dieses Grundtenors, der die Diskussionen rund um den Ausbau der ganztägigen Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern im Grundschulalter prägt, möchten wir mit dieser Publikation die Stimmen der Kinder deutlich hörbar machen. Schulen sind Orte von komplexen Erfahrungs- und Lernprozessen, in denen es – im Idealfall – um das »Wissen-, Können-, Leben- und Lernen-Lernen« (Göhlich, Wulf und Zirfas 2007: 16) geht. Kinder erwerben nicht nur im Unterricht curricular festgelegte, mess- und bewertbare Kompetenzen, sondern können sich im Erfahrungsraum der ganztägigen Schule in das Zusammenleben mit anderen in einer gerechten, demokratischen und an Nachhaltigkeit orientierten Gesellschaft einüben. Sie sind dabei nicht nur als Entwicklungswesen bzw. Erwachsene in Vorbereitung zu sehen, sondern als Menschen mit eigener Würde und Rechten im Hier und Jetzt.

Im Zentrum dieser Studie stehen die Erfahrungen, Perspektiven und Vorstellungen von Kindern bzw. Schüler:innen: Was erleben sie als eine »gute«, anregende und inspirierende Lernumgebung? Wie gelingt es Pädagog:innen, ihr Interesse für Themen zu entfachen und intensive Lernprozesse unterstützend zu begleiten? Welchen

Bezug entwickeln Kinder zu den Fächern und mehr noch zu Themen und Fragen eines bedeutungsvollen Welt- und Lebenswissens? Welche Bedeutung hat die Qualität ihrer Beziehungen zu Gleichaltrigen? Wie erfahren sie Schulräume, Lehr- und Lernmaterialien sowie die zeitlichen Vorstrukturierungen, in die ihr Lernen ›passen‹ soll?

Mit dem Bezug auf resonanztheoretische Überlegungen machen wir deutlich: Gute Voraussetzungen für eine Qualität des Lernens, die geprägt ist von aktiver Beteiligung, Neugier und Begeisterung der Kinder, von Konzentration, Engagement und Kooperation, werden geschaffen, wenn Lernen als vierdimensionales Resonanzgeschehen reflektiert und – entsprechend sensibilisiert – auch ermöglicht wird. Sind die Resonanzachsen blockiert, hat dies fundamentale Auswirkungen auf die Lernerfahrungen der Kinder: Fühlen Kinder sich in den Räumen der Schule unwohl und langweilen sich, sind ihre Beziehungen zu den Pädagog:innen von Ängsten und Leistungsdruck, die Interaktionen mit den Peers von Konkurrenz und Streit geprägt, finden sie keinen ›Draht‹ zu den Lerngegenständen, zu den »Sachen«, die es zu lernen gilt, dann – um es mit Hartmut Rosa (2016: 408) zu formulieren – wird Lernen vom »Resonanzraum« zur »Entfremdungszone«.

Diese Studie ist in der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack 2017) verortet und von der dokumentarischen Interpretationshaltung geprägt. Verschiedene Daten – Gespräche mit Kindern und Pädagog:innen, Beobachtungen, Fotos und Kinderzeichnungen – werden auf ihren Dokumentsinn befragt: Welche habituellen Orientierungen, welche typischen Muster des Denkens, Deutens und Handelns dokumentieren sich in der Art und Weise, wie die Kinder in den beteiligten Schulen Unterricht und Lernen (er-)leben und mitgestalten? Was erfahren wir auf einer tieferliegenden bzw. hintergründigen Ebene darüber, welche Beziehungen und Interaktionen (mit Menschen, Räumen, Materialien, Lerngegenständen ...) in der Schule aus der Kinderperspektive von Anerkennung geprägt sind und als inspirierende Anregungen für das Lernen erlebt werden?

Bei Schulen handelt es sich um organisationale Erfahrungsräume, die in gesellschaftliche Milieus eingebunden sind und an den normativen Erwartungen gemessen werden, mit denen Schule im Allgemeinen konfrontiert ist – daher haben wir uns auch der Frage gewidmet, wie die beteiligten Akteur:innen in der ganztägigen Schule mit dem Spannungsfeld zwischen den an sie gerichteten Erwartungen und dem schulischen Alltag, zwischen Norm und Habitus, umgehen. Auch wenn wir die ganztägige Schule bewusst nicht primär aus Sicht der Pädagog:innen (bzw. dies nur ergänzend durch Gruppendiskussionen mit den Teams der Professionellen) rekonstruiert haben, sondern die Erfahrungen und Orientierungen der Kinder ins Zentrum stellen, konnten verschiedene, typische Organisationsmilieus rekonstruiert werden.

Die vier generierten sinngenetischen Typen organisationsbezogener Milieus zeigen: Es kann auf unterschiedliche Weise gelingen, das Spannungsverhältnis zwischen dem, was von Schule (Pädagog:innen und Kindern) als gesellschaftlicher Institution erwartet wird, und der tatsächlichen Alltagspraxis in der Schule in einen für alle Beteiligten vorhersehbaren und verlässlichen Rahmen zu überführen; dieser

sollte eine Konzentration auf das Lernen von und in der »Sache« sowie den Erwerb von fachlichem Wissen und methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ermöglichen. Schulen, in denen der Alltag von Verunsicherung und Willkür geprägt ist, von Resignation und einem konfrontativen Nebeneinander verschiedener Akteur:innen, von Regellosigkeit und Zufällen – solche Schulen sind im Sample dieser Studie, das auf die Freiwilligkeit der Teilnahme angewiesen war, nicht vertreten. Es handelt sich bei der Stichprobe also sicher um eine Positivauswahl ganztägiger Schulen, die sich für den Blick der Forschenden geöffnet und das Anliegen, die Kinderperspektiven relevant zu machen, grundsätzlich unterstützt haben.

Das abschließende Kapitel dieses Forschungsberichts benennt keine Handlungsempfehlungen, sondern formuliert Reflexionsimpulse für Professionelle, die in ganztägigen Schulen zusammenarbeiten. Im Sinne eines an Partizipation orientierten, interperspektivischen Qualitätsentwicklungsverständnisses schlagen wir für Teams selbstreflexive Diskurse vor, in denen zunächst eine Standortbestimmung erfolgt und darauf aufbauend Schritte zur Verwirklichung einer konkreten Qualitätsvision entwickelt werden. Dies könnte die Grundlage dafür sein, in Kooperationsnetzwerken – von multiprofessionellen Teams, Trägern, zivilgesellschaftlichen Akteur:innen, Eltern und Kindern – Schulen der Zukunft zu entwickeln.

2 Theoretische Verortungen

In den folgenden Unterkapiteln werden die metatheoretischen Verortungen skizziert, die den Rahmen dieser Studie bilden und sowohl die Forschungsfragen als auch das methodische Vorgehen inspiriert haben. In Kapitel 2.1 werden wir zunächst in praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive Schule und Unterricht als einen professionalisierten Kontext reflektieren. Daran schließen in Kapitel 3.1 auch die Ausführungen zur Dokumentarischen Organisationsforschung an. Die fokussierte Frage lautet, wie es in der beruflichen bzw. pädagogischen Praxis gelingen kann, mit der Spannung zwischen gesellschaftlichen, institutionellen und organisationalen Normen auf der einen und der alltäglichen Beziehungsgestaltung und Situationsbewältigung auf der anderen Seite umzugehen.

In Kapitel 2.2 wird an die resonanztheoretischen Überlegungen von Hartmut Rosa (2016) angeschlossen und damit auf die Qualität von Lernprozessen auf der Mikroebene ihres situativen Vollzugs fokussiert. Das Kapitel 2.3 skizziert mit den Kinderrechten die interaktions- bzw. diskursethische Grundlage der normativen Analysefolie, mit der Lernen in der vorliegenden Studie rekonstruiert wurde: Das Recht von Kindern auf Gehör und Beteiligung wird auf der Ebene einer Metanorm als Bewertungsmaßstab begründet. Schließlich wird im Kapitel 2.4 ein empirisch generiertes Modell von kindlichem Wohlbefinden in Kindergarten und Grundschule vorgestellt, das in den Kinderperspektivenstudien (siehe Kapitel 3.2) bereits entwickelt wurde: Die vier Wohlbefindensdimensionen aus Kindersicht (Tabelle 1) sichern in der vorliegenden Studie ab, dass die dokumentarischen Rekonstruktionen die vier Interaktionskomponenten Pädagog:innen, Peers, Lerngegenstand/»Sache« und Raum/Material/Zeit (Abb. 1) systematisch in den Blick nehmen.

2.1 Schule und Unterricht als professionalisierter Kontext

Stellen wir aus einer praxeologisch-wissensoziologischen Perspektive die Frage, wozu Schule und Unterricht da sind und was die Kernfunktionen der in der (ganz-tägigen) Schule arbeitenden pädagogisch tätigen Personen¹ sind, ist zunächst zu unterscheiden: zwischen Schule als gesellschaftlicher Institution *und* als organisatorischem Kontext zum einen sowie dem Handeln der Professionellen in der Interaktion mit den Schulkindern² zum anderen. Bohnsack (2022: 39) zufolge ist von einer »Verdoppelung der Normierung« auszugehen: »Die Handlungspraxis in (pädagogischen) Organisationen hat sich nicht nur zu den gesellschaftlichen Normen, den Rollen- und Identitätserwartungen der Institution ins Verhältnis zu setzen, sondern auch zu den kodifizierten Normen und Programmen (...) der Organisation selbst. So sind Schulen (...) immer auch Organisationen mit ihren eigenen Normen und Rollenbeziehungen«. Dies begegnet uns beispielsweise auf der Ebene von Leitbildern oder Konzeptionen einzelner Schulen.

In »people processing organizations« (Bohnsack 2022: 31), »in denen über Handlungspotenziale, Identitäten und Biographien von Personen entschieden wird« (Bohnsack 2017: 255), ist das berufliche Handeln vor eine grundlegende, strukturell bedingte Herausforderung gestellt: Es gilt, die verschiedenen dauerhaft-alltäglichen Beziehungs- und Interaktionskonstellationen (zwischen pädagogisch tätigen Personen und Kindern, aber auch zwischen den zusammenarbeitenden Professionellen sowie zwischen den Kindern) *innerhalb* des von normativen Rollen-, Verhaltens-, Kompetenz- und Leistungserwartungen geprägten institutionellen und zugleich organisationalen Kontextes Schule in nachvollziehbarer und verlässlicher Weise auszugestalten.

Diese Etablierung einer sicheren Rahmung – Bohnsack (2017: 272) spricht hier auch von »Systemvertrauen« – ist umso notwendiger, je komplexer, diverser und herausfordernder Gesellschaften und damit auch die Lebenslagen, Erfahrungen und Orientierungen derjenigen werden, die in (pädagogischen) Organisationen den Alltag gemeinsam handlungspraktisch hervorbringen und sowohl kontinuierlich wiederkehrende als auch neue und überraschende Situationen bewältigen müssen. Dabei wird von Schule gesellschaftlich viel erwartet: Sie soll dafür sorgen, dass möglichst alle Kinder, ungeachtet ihrer Diversität, einen gelingenden Prozess der Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration (Fend 2011) im Sinne gesellschaftlicher und politischer Teilhabe und Teilgabe durchlaufen. Angesichts gesellschaftlicher Superdiversität (Vertovec 2007), die El-Mafaalani (2025: 65) in

1 Mit pädagogisch tätigen Personen (oder Pädagog:innen) sind hier und im Folgenden neben Lehrer:innen vor allem Sozialpädagog:innen, Sozialarbeiter:innen und Erzieher:innen gemeint, aber auch Angehörige anderer Berufsgruppen, die pädagogische Aufgaben übernehmen.

2 Da Kinder in der (ganz-tägigen) Schule nicht nur in der Rolle von Schüler:innen (inter-)agieren, sondern auch als »Freizeitkinder«, Freund:innen etc., benutzen wir hier und im Folgenden meist den Begriff Kinder, zuweilen auch Schulkinder oder, speziell wenn es um klassische Unterrichtssituationen geht, auch Schüler:innen.

das Konstrukt der »superdiversen Kindheit« überführt hat und die wir im Kontext der praxeologischen Wissenssoziologie auch als »Mehrdimensionalität gesellschaftlicher Milieus« (Bohnsack 2017: 237) bezeichnen, muss Schule sich als lernende Organisation immer wieder neu (re-)konstituieren.

Die Handlungsimperative – abzuleiten aus den komplexen gesellschaftlichen Mandaten, die an Schule und die in ihr tätigen Professionellen gerichtet werden – sind keinesfalls eindeutig und widerspruchsfrei. Schule soll beispielsweise zugleich inklusiv wie präventiv ausgerichtet sein – Krähnert (2025, i.D.) spricht hier von »kollidierenden Professionalisierungsaufforderungen«. Sie soll Chancengerechtigkeit gewährleisten und zugleich individuelle Höchstleistungen und besondere Begabungen fördern. Schule soll den individuellen Erwerb fachbezogener, domänen spezifischer Kompetenzen fördern und es zugleich Kindern ermöglichen, Demokratie und Nachhaltigkeit als gemeinschaftliche Ressource eines guten (Zusammen-)Lebens zu (er-)leben. Auf die antinomische Struktur von Schule bzw. die »Antinomien des pädagogischen Handelns« hat etwa Helsper (2022: 58) aus strukturtheoretischer Sicht mehrfach hingewiesen: Widersprüche, Antinomien und Dilemmata sind für Schule – und auch andere pädagogische Institutionen – ebenso konstitutiv wie eine generationale Ordnung, die von ungleichen und ungleich mit Macht und Entscheidungsbefugnissen ausgestatteten Akteursgruppen ko-konstituiert wird.

Schule ist folglich zum einen ein Ort, an dem Akteur:innen aufeinandertreffen, deren habituelle Orientierungen in unterschiedlichsten (gesellschaftlichen, familialen, berufsbiografischen etc.) Milieus geprägt wurden: So treffen Erwachsene auf Kinder, Lehrer:innen auf Erzieher:innen, Menschen mit familiärer Migrationsgeschichte auf solche, die seit Generationen in demselben Ort leben, in der Stadt sozialisierte Menschen auf solche, die in ländlichen Gebieten aufgewachsen sind, und vieles mehr. Schule ist zum anderen ein Ort, an dem Spannungen zwischen »Norm und Praxis« (Bohnsack 2017: 54), zwischen der Logik schulischer Normen, Rollen und Regeln auf der einen, der »Logik der Praxis« (ebd.: 108) auf der anderen Seite, quasi vorprogrammiert sind.

Die Grundspannung ergibt sich also, wenn das, was von Schule, den Pädagog:innen und schulkompatiblen Kindern (gesellschaftlich und organisationsspezifisch) erwartet wird, auf die Eigendynamik alltäglicher, interaktiver Praxis trifft. Schule *ist* im Alltag nicht immer so, wie es von ihr erwartet wird; weder Pädagog:innen noch Kinder erfüllen im Alltag immer die an sie gerichteten Rollen-, Verhaltens- und Leistungserwartungen. Spannungen zwischen Norm und Habitus können zum Beispiel auch entstehen, wenn die handlungsleitenden Orientierungen der Lehrer:innen andere sind als die der pädagogischen Fachkräfte im Ganztag und es den Angehörigen beider Berufsgruppen nicht gelingt, trotz ihrer Rahmeninkongruenzen eine konstituierende Rahmung zu etablieren, an und in der sich nicht nur das gesamte Team, sondern auch die Kinder orientieren können.

In praxeologisch-wissenssoziologischer Perspektive sorgt die für Organisationen typische (und notwendige) »konstituierende Rahmung« (Bohnsack 2020: 32) in

Schule dafür, dass im alltäglichen Ablauf über etablierte Praktiken – z. B. die Organisation des Tages in fachbezogene Schulstunden und Pausen, von Lehrer:innen angesetzte Kompetenzüberprüfungen bzw. Leistungskontrollen, die Vergabe von Noten und Zeugnissen, das Sitzen als dominierende Körperhaltung im Unterricht u. v. m. – weder mit Kindern noch mit Eltern permanent debattiert werden muss. Auch wenn beispielsweise eine reformpädagogisch orientierte Schule *andere* Prinzipien etabliert hat, sind diese innerorganisational selbstverständlich und handlungsleitend. Die Voraussetzung dafür, dass sich ein »interaktiver konjunktiver Erfahrungsräum« (Bohnsack 2022: 41) etablieren kann, in dem System- und Beziehungsvertrauen einander bedingen, sind ein eingespielter Umgang mit den Aufgaben, die über den ganzen Tag zu erledigen sind, eine im Alltag zumindest hinreichend gut gelingende Orientierung an den Rollen- und Verhaltenserwartungen, die an die (verschiedenen) Professionellen und die Kinder gerichtet werden, ein entspannter oder sogar humorvoller Umgang mit situativen Diskrepanzen und Abweichungen von normativen Vorgaben sowie eine habituelle und damit verlässliche Form der Interaktions- und Kommunikationsgestaltung zwischen Pädagog:innen und Kindern.

2.2 Lernen als Resonanzgeschehen

In den resonanztheoretischen Überlegungen von Hartmut Rosa (2016: 408) spielt die Frage, ob und wie Unterricht zu einem »Resonanzraum« oder einer »Entfremdungszone« wird, eine entscheidende Rolle. Resonanz meint, so Rosa, ein Verhältnis, das Menschen zu anderen Menschen, oder zu Dingen, zur Natur, zur Kunst, zu ihrem eigenen Körper und zu ihren Gefühlen haben. Er nennt es eine »Antwortbeziehung« (ebd.: 298), in der ein Mensch das Gefühl hat, mit seinem Gegenüber so in Interaktion zu sein, dass die Resonanzdrähte ›heiß laufen‹. Angesichts der triadischen Struktur von Lehr-Lern-Prozessen kann das Gegenüber eine Lehrperson, ein anderes Kind, aber eben auch ein bestimmtes Lernmaterial (z. B. ein Bausatz für eine römische Brücke, ein Aufgabenheft oder Materialien zum Feuermachen) oder ein spannendes Unterrichtsthema sein, das Kinder in den Bann zieht.

Da Rosa Lernen und Bildung weder als individualistischen Prozess der Selbstbildung versteht noch als reine Wissensakkumulation und Aneignung von Stoff (was er »desengagierte Weltbeherrschung« nennt, ebd.), sondern als relationalen Prozess, in dessen Kern Beziehungen und Interaktionen stehen, plädiert er für die »Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen« (ebd.) als Voraussetzung für gutes Lernen.

Auch Ludwig Liegle (2017) geht in seiner Beziehungs- oder relationalen Pädagogik davon aus, dass die Vermittlung und Aneignung von Wissen und Erkenntnis – die er auch mit den Begriffen Erziehen und Lernen fasst – ein kooperatives und »interprozessuales« Geschehen ist (ebd.: 231): Pädagog:innen und Kinder beziehen sich demnach in Prozessen des Lehrens bzw. Zeigens und Lernens aufeinander und koproduzieren Erfahrungen und Wissensbestände. Ähnlich wie Rosa betont Liegle die »triadische Struktur« (ebd.: 232) von Lehr-Lern-Prozessen: Zur Qualität der

Interaktionen tragen nicht nur die Interaktionspartner:innen bei, sondern auch der Stoff, die Sache, der Lerngegenstand. Erst dieses Dritte, auf das Lehren und Lernen sich bezieht, erst das geteilte Interesse, das Entzündet-Sein oder -Werden für das, was gelehrt und gelernt werden soll, bringt die Resonanzachsen zwischen Lehrpersonen, Kindern und dem Stoff zum Klingen. Das »Resonanzdreieck« ist für Rosa (2016: 413) das »Paradigma gelingenden Unterrichts«. Lehren und Lernen ist in diesem Sinne gelingend, wenn gemeinsam neue Weltausschnitte aufgeschlossen werden, wenn das zu Lernende bzw. Gelernte die Beziehung zu sich selbst, zu anderen und zur Welt zu verändern vermag, wenn es, so Rosa (ebd.: 408), »Weltbeziehungsbildung« ist.

Ergänzend zu diesen resonanztheoretischen Überlegungen wurde im Kontext der vorliegenden Studie das Resonanzdreieck durch raumtheoretische Bezüge zu einem Resonanzviereck erweitert. Räume sind keine fertigen Produkte oder Container, sondern Ausdruck von Beziehungen und Interaktionen zwischen Menschen, Praktiken und Artefakten. Räume sind sich immerwährend verändernde Produkte sozialer Praxis (Massey 1994; 2005). Dies gilt auch für die Innen- und Außenräume von Schulen: Im Moment ihres Eintritts verändern sich – im Prozess des Miteinanders – die Räume ebenso wie die Menschen. Je nachdem, wie festgelegt oder offen die Nutzungsmöglichkeiten des räumlich-materialen Settings sind, haben die Lehrenden und die Lernenden mehr oder weniger Möglichkeiten, bedeutungsvolle Orte des eigenen Lehrens, Lernens und Sich-Bildens zu schaffen – aus funktional vorbereiteten Settings Orte der Praxis, *Lernerfahrungsorte* zu machen. Löw (2018: 42) führt die Dynamik von Räumen auf »ihre Prozesshaftigkeit, ihr Gewordensein, ihre Vielfältigkeit« zurück und betont zugleich ihre »Strukturierungskraft«. Räume strukturieren und präformieren Praxis, sind Handlungs-, Spiel-, Lern- und Erfahrungsräume, in denen Situationen erlebt, praktisches Wissen angesammelt und habituelle Orientierungen geprägt werden. Räume können somit resonante Lernräume eröffnen, sie aber auch behindern oder beschneiden. Räume können dem intensiven und ungestörten Lernen von Kindern dienen oder diesen im wahrsten Sinne des Wortes im Wege stehen, sie behindern und stören.

Die resonante Qualität des In-Beziehung-Seins, Lehrens und Lernens von Pädagog:innen und Kindern braucht also nicht nur ein geteiltes Interesse an dem, was gemacht und gelernt werden soll; es braucht auch Räume und (didaktische) Materialien, die wohltuend und anregend sind, die zum praktischen Tun und Nachdenken und Kommunizieren herausfordern, die unterschiedliche Wege des individuellen und gemeinschaftlichen Lernens ermöglichen. Zudem können sich resonante Beziehungen nicht entfalten und vertiefen, wenn Lehrende und Lernende sich gehetzt fühlen, etwas nicht zu Ende tun oder denken können, von einem Thema zum nächsten springen müssen und Erholungsphasen nicht eingeplant sind.

Da das interprozessuale Beziehungsgeschehen in Schule grundlegend von der *asymmetrischen Struktur* pädagogischer Beziehungen geprägt ist und damit auch von einem Macht- und Ressourcengefälle zwischen Lehrenden und Lernenden, ist die interaktions- und diskursethische Frage umso wichtiger, ob das Recht von Kindern

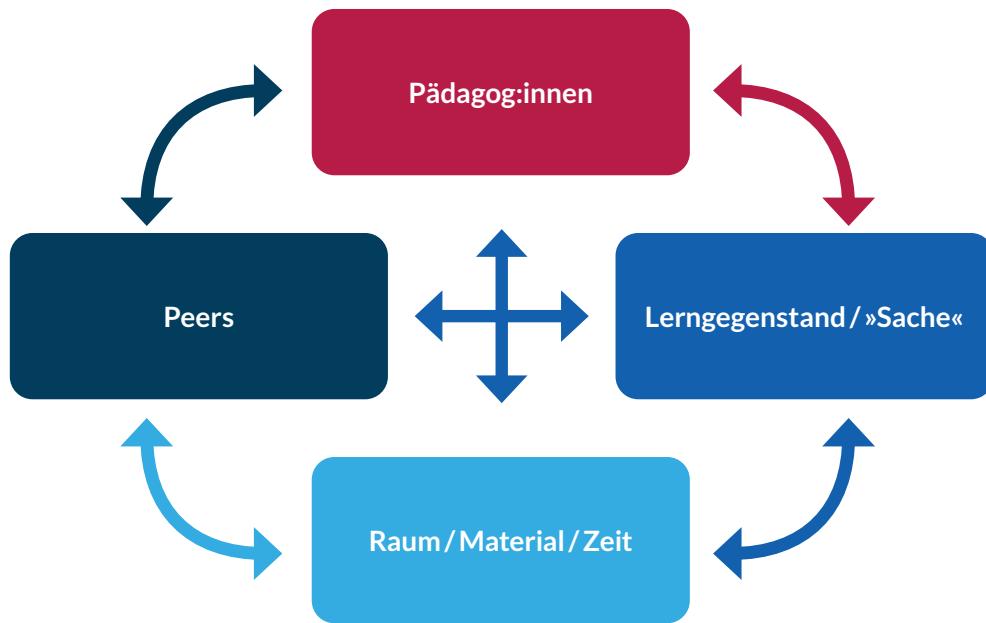
auf Partizipation, auf Gefragt- und Gehört-Werden, auf Mitsprache, Mitwirkung und Mitbestimmung, auf Teilhabe und Teilgabe respektiert wird. Hier lässt sich eine Parallel zu den Modi der Diskursorganisation ziehen, die in praxeologisch-wissenschaftlicher Perspektive (siehe Kapitel 2.1) unterschieden werden: Ein Modus der Heterarchie, der daran orientiert ist, die *Kinderperspektiven* ernsthaft einzubeziehen und sich über unterschiedliche Vorstellungen zu verständigen, trägt dazu bei, dass ein »Sachbezug« bzw. die Konstituierung eines »sachbezogenen Erfahrungsraums« (Bohnsack 2022: 45) möglich ist.

Begegnen Erwachsene Kindern mit einer partizipativen Haltung und lassen sie sich auf dialogische Diskussionen, Aushandlungsprozesse und das Teilen von Macht ein, dann kann sich in dieser gemeinsamen Praxis ein konjunktiver Erfahrungsraum entwickeln, in dessen Zentrum nicht eine Hierarchie-, sondern eine Gleichheitserfahrung steht. Die Pädagog:innen reflektieren dann Norm- bzw. Normalvorstellungen von Lernen, Unterricht und Schule ebenso kritisch wie die scheinbar selbstverständliche Ausstattung von Erwachsenen bzw. Pädagog:innen mit Entscheidungs- und Gestaltungsbefugnissen.

Sind Beziehungen in dieser Weise resonant, haben sie den Charakter einer Antwortbeziehung, dann steht das dem Beharren auf einer machtstrukturierten generationalen Ordnung entgegen, die immer mit der Gefahr der Übergriffigkeit und der verletzenden, beschämenden Degradierung verbunden ist. Partizipation sensibilisiert zudem dafür, dass es nicht darum geht, dass nur ein Einzelner seinen Willen durchsetzt, sondern es immer um die Gemeinschaft mit allen geht, um Absprachen, Aushandlungen und Kompromisse. Ist das Miteinander-Leben und -Lernen von Resonanz geprägt, nehmen die Interakteur:innen einander wahr und antworten aufeinander. Der Grundmodus von Partizipation *und* von Resonanz ist geprägt von Anerkennung, vom Miteinander, vom Dialog und von geteilten, verbindenden Erfahrungen.

Aus diesen resonanztheoretisch informierten Überlegungen ergab sich für die vorliegende Studie die Frage, welche Qualitäten von Interaktion sich auf der Mikroebene zwischen Kindern, Pädagog:innen und den jeweiligen Lerngegenständen entfalten und wie Raum, Material und Zeit an der jeweiligen Qualität mitwirken. So diente das Resonanzviereck (Abb. 1) als heuristische Folie, um Lernen als vierdimensionale, fokussierte Resonanzbeziehung in den empirischen Blick zu nehmen.

Abbildung 1: Resonanzviereck – Lernen als vierdimensionale, fokussierte Resonanzbeziehung



Quelle: eigene Darstellung

Den Charakter einer fokussierten Resonanzbeziehung in Lernprozessen kann mit Bezug auf Goffman (1959; 1961) näher erläutert werden, der fokussierte bzw. zentrierte und nicht fokussierte Interaktionen unterscheidet. In nicht fokussierten Interaktionen gibt es kein geteiltes Interesse, keinen gemeinsamen Fokus, keine emotionale Beteiligung, kein Einlassen auf die Begegnung von Menschen als ganzen Personen, sondern ein Nebeneinander bzw. lediglich rollenförmige Bezugnahmen. Wir können uns ein Klassenzimmer vorstellen, in dem vordergründig Lehren und Lernen >aufgeführt< wird, in dem also ein:e Lehrer:in etwas erläutert und die Kinder zuhören, in dem aber kein Lernen stattfindet. Die Kinder sind weder an der Sache interessiert noch durch anschauliche Materialien affiziert, gedanklich oder praktisch tätig zu werden, noch nehmen sie der Lehrperson ab, dass es ihr wichtig ist, dass sie das Erläuterte verstehen, weil es ihr Leben bereichern wird. Vielleicht haben die Kinder sogar Angst, die Lehrperson könnte aufhören zu dozieren, weil dann die Gefahr bestünde, dran genommen und mit dem eigenen Nichtwissen vorgeführt zu werden.

In fokussierten Interaktionen richten sich Interesse und Aufmerksamkeit nicht nur auf die jeweiligen Interaktionspartner:innen, sondern auch auf ein Thema, eine »Sache« von geteiltem Interesse. Dabei bedingt das eine das andere: Es kann über den Sachbezug gelingen, auf der Beziehungsebene die Responsivität zu erhöhen, aber auch eine rezonante Beziehung kann Motivatorin für die intensive Beschäftigung mit einer Sache sein. Rosa (2016: 335) spricht von »Resonanzmomenten«, die dann

eintreten, wenn es zu »knistern« beginnt, »wo sich träge Auseinandersetzung und der Austausch von Argumenten in ein kollektives Geschehen verwandelt, bei dem sich die Anwesenden unmittelbar gemeint und angesprochen fühlen, bei dem für sie etwas auf dem Spiel steht«. Auf den Kontext Schule bezogen heißt das: Ein Thema, eine Frage, ein Problem steht im Raum, das alle anspricht und neugierig macht; die Freude und Leidenschaft der Lehrperson für eine Sache springt wie ein Funke auf die Schüler:innen über – oder von diesen auf die Lehrperson –, es geht nicht mehr um das möglichst schnelle Beenden einer Arbeit, sondern im Gegenteil darum, genügend Zeit zu haben, sich in Ruhe in etwas zu vertiefen und die Zeit zu vergessen. Wenn alle finden, die Stunde sei viel zu kurz gewesen, dann – so könnte man es auch formulieren – waren sie in einem Resonanzraum.

Mit Bezug auf die theoretischen Überlegungen in Kapitel 2.1 könnte man also sagen, dass dialogische Modi, die daran orientiert sind, das Gegenüber wahrzunehmen, im Austausch mit ihm zu sein und sich mit ihm zu verständigen, in besonderer Weise nicht nur geeignet sind, Resonanzen zwischen Pädagog:innen und Kindern zu erzeugen – und damit zur Etablierung einer konjunktiven Interaktionssphäre beizutragen –, sondern auch den Sachbezug zu stärken vermögen. Das Resonanzviereck schärft zudem den Blick dafür, dass soziale bzw. pädagogische Praxis, dass Lehren und Lernen immer auch in räumlich-materialen und zeitlichen Kontexten stattfinden, die fokussierte Interaktionen ermöglichen oder be- bzw. verhindern. Ist ein Raum zu eng, Bewegung kaum möglich, ohne andere Kinder zu stören, ist das Material ungeordnet und weckt es keine Neugier, ist die Zeit entweder zu lang oder zu kurz, kann sich Lernen nicht als resonantes Geschehen zwischen Lernenden und der Sache entfalten. Lernen in einem geteilten Resonanzraum trägt zur Festigung von Lernen und Unterricht als einem konjunktiven Erfahrungsraum bei.

2.3 Kinderrechte und Partizipation

Ganztagschulen sind für die rechtlich abgesicherte Verwirklichung von Kinderrechten ein entscheidender Ort: Schulen in staatlicher Verantwortung haben nicht nur die Pflicht, die Rechte von Kindern zu achten und zu schützen, sondern auch die Chance, Kinder dabei zu unterstützen, ihre Rechte in Anspruch zu nehmen (vgl. Wapler 2020: 7). Die UN-Kinderrechtskonvention (UN 1989) lässt sich charakterisieren durch die vier Grundprinzipien der Konvention (1 – Diskriminierungsverbot, Chancengleichheit und Inklusion, 2 – Recht auf Leben, Überleben und Entwicklung, 3 – Recht auf Beteiligung, 4 – Kindeswohlprinzip), die konkretisiert werden durch die Rechte der Kinder auf Bildung, auf Erholung, Spiel und Freizeit, auf Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben, auf Freiheit und den Schutz ihrer Privatsphäre (Wapler 2020).

Für die Sicherung der Kinderrechte an Grundschulen können die vorrangige Berücksichtigung des Kindeswohls und das Recht auf Beteiligung als Schlüsselkonzepte gelten (Walther und Nentwig-Gesemann 2021: 71). So spiegelt sich im Vorrang des Kindeswohls die Zielorientierung wider, Schulen als Orte für Kinder zu gestalten,

an denen Fürsorge, Geborgenheit und der Schutz der körperlichen und seelischen Integrität aller Kinder gewährleistet wird. Schulen und damit die dort tätigen Pädagog:innen haben den verpflichtenden Auftrag, dafür zu sorgen, dass das Wohl und Wohlbefinden der Kinder gewährleistet und ihre Rechte selbstverständlich geachtet werden. Bei der Ausgestaltung dieser Rechte spielt wiederum das Recht auf Gehör und Beteiligung eine zentrale Rolle. Nur wenn Schulen zusammen mit Kindern gestaltet und weiterentwickelt werden, entstehen Lebensorte, an denen Kinder sich wohlfühlen, und die bestmöglich zur Entfaltung ihrer Persönlichkeiten und ihrer Potenziale beitragen (Nentwig-Gesemann, Walther und Gesemann 2023).

Wenn Kindern fragend und mit echtem Interesse für ihre Sichtweisen begegnet wird, ist damit die Anerkennung verbunden, dass jedes Kind in der Lage ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zum Ausdruck zu bringen und sich selbst- und mitbestimmend an der Gestaltung von Schule zu beteiligen. Welche Aspekte es sind, bei denen Kinder mitbestimmen können sollen, wird in Artikel 12 der Konvention sehr weit ausgelegt: in »allen sie berührenden Angelegenheiten«. Demzufolge ist es nicht notwendig, dass sie über ein Thema oder eine Frage einen vollständigen Überblick haben; sie müssen sich nur ausreichend gut genug damit auskennen – und dafür wiederum von den Erwachsenen hinreichend gut informiert worden sein. Sie sollen also in die »sozialen Prozesse ihrer Gemeinde und Gesellschaft« (Deutsches Institut für Menschenrechte 2009: 10) einbezogen werden und ihre Meinung soll überall dort gehört werden, wo ihre »Sichtweise die Qualität von Lösungen verbessern kann« (ebd.). Das schließt Unterricht, Lernen und Qualitätsentwicklung in Grundschule und Ganztag selbstverständlich ein.

Die Verschränkung der Kinderrechte, die sich aufeinander beziehen und gegenseitig stärken, zeigt sich auch im Modell von Lundy (2013), in dem Bedingungen für eine kinderrechtsgemäße Partizipation ausdifferenziert werden. So macht Lundy (ebd.: 933–936) das Recht, sich ausdrücken zu können, von »voice« und »space« abhängig: Die verschiedenen Stimmen der Kinder müssen hörbar gemacht und es müssen Räume geschaffen werden, in denen sie sich (angst-)frei äußern können, ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen. Dass die Meinung von Kindern zudem angemessen berücksichtigt, also ihren Sichtweisen tatsächlich Gewicht verliehen wird (ebd.: 936–939), müssen Erwachsene absichern: Sie bilden nicht nur das Publikum (»audience«), das den Äußerungen der Kinder aufmerksam zuhören sollte, sondern sind auch gefragt, diesen Einfluss (»influence«) zu verschaffen, indem sie zurückmelden, wie sie Äußerungen der Kinder verstanden haben und welche Schlussfolgerungen daraus abgeleitet werden könnten bzw. sollten.

Der pädagogischen Praxis in Schulen ist dabei die Spannung eingeschrieben, Kinder weder zu über- noch zu unterfordern. Gelingt es, Kinder im Unterricht sowie in die Gestaltung von Schule einzubeziehen, gemeinsam mit ihnen wichtige Themen und Interessen zu identifizieren, denen nachgegangen werden soll, Konflikte und Beschwerden zu bearbeiten, Ideen und Verbesserungsvorschläge zu diskutieren und sie an Entscheidungen zu beteiligen, so machen Kinder die Erfahrung, dass sie eine Stimme haben und diese auch gehört wird.

Lansdown und O’Kane (2014: 4–9) unterscheiden drei Formen der Partizipation von Kindern – »consultative participation«, »collaborative participation« und »child-led participation« –, die danach fragen, welche Akteursgruppe die Initiative und Hoheit über den Partizipationsprozess hat. So gehen konsultative Partizipationsprozesse von Erwachsenen aus und werden von ihnen verantwortet. Damit ist das Ziel verbunden, mehr über die Ansichten von Kindern zu erfahren und diese in die Entscheidungsprozesse von Erwachsenen einzubeziehen (ebd.: 4 f.).

Demgegenüber geht die Initiative bei der »child-led participation« von Kindern aus und wird auch von ihnen vorangetrieben (ebd.: 8 f.). Shier (2019), Nentwig-Gesemann, Walther und Gesemann (2023) sowie Hüpping und Velten (2023) verwenden in diesem Zusammenhang auch den Begriff »pro-activism« bzw. »Pro-Aktivismus«, um auszudrücken, dass auch Kinder die Hauptakteure in Partizipationsprozessen sein und diese proaktiv gestalten können. Wenn Kindern Räume eröffnet werden, in denen sie selbst aktiv werden sowie eigene Strukturen und Formate finden können, um ihre Interessen zu eruieren und diese zu vertreten, kann also von kindgeleiteten Partizipationsprozessen gesprochen werden.

Zwischen der konsultativen und der von Kindern geleiteten Form steht die »kollaborative« Form der Partizipation. Laut Lansdown und O’Kane (2014: 6 ff.) geht diese ebenfalls von Erwachsenen aus, doch diese binden die Kinder stärker in den Prozess ein und gewähren ihnen einen größeren Einfluss bzw. gestehen ihnen mehr Entscheidungsbefugnisse zu.

Im Hinblick auf die Kinderrechte sollte zwischen diesen Formen nicht hierarchisiert werden. Auch wenn der Grad der Beteiligung der Kinder und damit auch deren Einfluss bzw. Empowerment in den drei Formen steigt, heißt dies laut Lansdown (2018: 9) nicht, dass damit eine bessere Gewährleistung ihrer Rechte auf Gehör und Beteiligung einherginge. Vielmehr seien alle drei Formen geeignet, die Beteiligung von Kindern im Sinne der Kinderrechtskonvention zu ermöglichen, solange – so betont auch Lansdown (ebd.) – die Bedingungen von »space«, »voice«, »audience« und »influence« sichergestellt sind. Dies verlangt von Erwachsenen, solche Bedingungen zu gewährleisten und sich selbst an sie zu halten.

Die Dokumentarische Kinderperspektivenforschung (siehe Kapitel 3.3) beruht grundlegend auf einer Orientierung an möglichst kollaborativen Formen der Beteiligung von Kindern, die im Rahmen von Forschung als gleichwürdige Subjekte respektiert und – wo dies sinnvoll und möglich ist – an Prozessen der Planung, Durchführung, Auswertung und Dissemination von Forschung(sergebnissen) beteiligt werden (Nentwig-Gesemann, Walther und Gesemann 2023).

Die Autor:innen

Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Diplom-Pädagogin, Dr. phil., Professorin für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt Frühpädagogik an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften, und Vorstandsmitglied des DESI – Institut für demokratische Entwicklung und soziale Integration in Berlin. Aktuelle Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Praxeologische Wissenssoziologie und Dokumentarische Methode, Kindheits- und Kinderperspektivenforschung, Kinderperspektivenansatz in Kita, Grundschule und Ganztags, Kindheit und Raum, dokumentarische Multispeziesforschung. Kontakt: iris.nentwiggesemann@unibz.it

Bastian Walther, Bildungswissenschaftler (M. A.) und Kindheitspädagoge (B. A.), Gastdozent an der Alice Salomon Hochschule und wissenschaftlicher Mitarbeiter am DESI – Institut für demokratische Entwicklung und soziale Integration in Berlin. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Dokumentarische Kinderperspektivenforschung, Kinderperspektivenansatz, Wohlbefinden von Kindern und Freundschaft im Ganztags. Kontakt: b.walther@desi-sozialforschung-berlin.de

Lorena Lake, Geschichte und Kultur des Vorderen Orients mit Schwerpunkt Islamwissenschaft (B. A.), Erziehung und Bildung in der Kindheit (B. A.), aktuell: Masterarbeit im Studiengang Frühkindliche Bildungsforschung an der Universität und Fachhochschule Potsdam zu ko-konstruktiven Bildungsprozessen unter Peers aus der Perspektive von Grundschulkindern. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im DESI – Institut für demokratische Entwicklung und soziale Integration in Berlin, Lehrbeauftragte an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Interessengebiet: Forschen mit Kindern. Kontakt: Lorena_Lake@web.de